

**La réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial :
ce que la recherche nous apprend sur les types de normativité
en jeu dans la dynamique réflexive**

**Ethical Reflections of College-level Teachers: Research findings
on the types of normativity at play in reflection dynamics**

Christiane Gohier, France Jutras, Luc Desautels and Philippe Chaubet

Volume 51, Number 2, Spring 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1038606ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1038606ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. & Chaubet, P. (2016). La réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial : ce que la recherche nous apprend sur les types de normativité en jeu dans la dynamique réflexive. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 857–876. <https://doi.org/10.7202/1038606ar>

Article abstract

As part of a collaborative research project on the development of ethical reflection in college-level teachers, two groups of teachers in the Montreal and Quebec City regions took part in six consecutive meetings per year. An analysis of the reflection processes experienced during these meetings highlighted different types of statements, for example, critical or reflective. These statements suggest diverse types of referents, from which emerge the different types of normativity at play while reflecting on ethical problems. We will focus on these types of normativity comprising, among other things, social norms as well as personal and professional principles.

LA RÉFLEXION ÉTHIQUE CHEZ DES ENSEIGNANTS DE L'ORDRE COLLÉGIAL : CE QUE LA RECHERCHE NOUS APPREND SUR LES TYPES DE NORMATIVITÉ EN JEU DANS LA DYNAMIQUE RÉFLEXIVE

CHRISTIANE GOHIER *Université du Québec à Montréal*

FRANCE JUTRAS *Université de Sherbrooke*

LUC DESAUTELS *Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption*

PHILIPPE CHAUBET *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Dans le cadre d'une recherche collaborative sur le processus de développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial, deux groupes d'enseignants des régions de Montréal et de Québec ont été rencontrés de façon consécutive à raison de six rencontres par année. L'analyse de la dynamique du processus de réflexion vécue lors de ces rencontres a permis de mettre au jour différents types d'énoncés, critiques ou réflexifs, par exemple. Ces énoncés renvoient à divers types de référents, dont les types de normativité en jeu dans les situations recelant des problèmes d'ordre éthique. On se penchera ici sur ces types de normativité comportant, entre autres, les normes sociales et les principes personnels et professionnels.

ETHICAL REFLECTIONS OF COLLEGE-LEVEL TEACHERS: RESEARCH FINDINGS ON THE TYPES OF NORMATIVITY AT PLAY IN REFLECTION DYNAMICS

ABSTRACT. As part of a collaborative research project on the development of ethical reflection in college-level teachers, two groups of teachers in the Montreal and Quebec City regions took part in six consecutive meetings per year. An analysis of the reflection processes experienced during these meetings highlighted different types of statements, for example, critical or reflective. These statements suggest diverse types of referents, from which emerge the different types of normativity at play while reflecting on ethical problems. We will focus on these types of normativity comprising, among other things, social norms as well as personal and professional principles.

Le caractère éminemment éthique de l'enseignement a fait l'objet de plusieurs travaux de théoriciens qui ont traité de la dimension morale ou éthique de l'acte éducatif.¹ Campbell (2008), par exemple, s'attache à la dimension morale de l'enseignement, orienté vers le bien, alors que Moreau (2011) insiste sur sa

dimension éthique et réflexive, en tant que rapport essentiellement dialogique. D'autres auteurs décrivent le caractère à la fois indissociable et complémentaire de l'aspect moral et éthique de l'acte éducatif (Gohier, 2005 ; Prairat, 2013).

Bien qu'il existe beaucoup d'écrits sur les questions d'éthique en enseignement ou en éducation, peu se sont penchés sur les représentations qu'ont les enseignants des préoccupations et des dilemmes éthiques rencontrés dans leur pratique. Certains, comme Campbell (1996, 2000), l'ont fait pour les enseignants du primaire et du secondaire en Ontario, d'autres comme Zubay et Soltis (2005) relatent des dilemmes rapportés par des administrateurs scolaires de cas vécus par leurs pairs ou par des enseignants aux États-Unis. Plus récemment, Shapira-Lishchinsky (2011) a diffusé les résultats d'une recherche effectuée auprès de 50 enseignants du secondaire en Israël sur des dilemmes éthiques vécus dans l'exercice de leur profession.

Comme il n'y a pas d'étude similaire sur les enseignants de l'ordre collégial au Québec, nous avons effectué une première recherche sur les préoccupations éthiques de ces enseignants ainsi que sur les points de repère et stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les dilemmes éthiques de même que les caractéristiques évoquées pour identifier ces dilemmes comme étant d'ordre éthique. Les données ont été recueillies auprès d'enseignants de l'ordre collégial au Québec rencontrés dans huit groupes de discussion (*focus groups*) ayant servi à élaborer un questionnaire en ligne envoyé à tous les professeurs permanents du réseau collégial (8 000) auquel 1 340 professeurs ont répondu.

Les résultats de cette recherche ont été rapportés dans diverses publications (Desautels, Gohier et Jutras, 2009 ; Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Ntebutse, 2012 ; Gohier, Desautels et Jutras, 2010 ; Gohier, Desautels, Joly, Jutras et Ntebutse, 2010 ; Jutras, Gohier et Desautels, 2012). Ces résultats confortent l'idée que les préoccupations d'ordre éthique, bien qu'elles puissent être associées à diverses théories éthiques (Gohier, 2012), renvoient principalement aux valeurs mises en cause, aux « cas de conscience » vécus et au caractère indécidable de certaines situations ou conflits qui ne trouvent pas de réponse absolue et requièrent l'exercice de la réflexion et du jugement éthique. Parmi les stratégies de résolution de dilemmes identifiées par les enseignants, c'est la discussion qui arrive en tête, avec différents acteurs, au premier chef les collègues, associée à l'usage de la réflexion et de l'argumentation. Les enseignants soulignent toutefois la difficulté qu'il y a à engager la discussion avec les collègues sur des questions d'ordre éthique, surtout quand ceux-ci sont directement concernés, conduisant dans certains cas à une réaction de repli ou de neutralité face à ces situations.

Les points de repère identifiés par les enseignants dans les groupes de discussion pour guider la conduite et nourrir la réflexion sont par ailleurs de divers ordres. On peut distinguer deux principaux types de points de repère mentionnés par les enseignants : les repères que l'on peut qualifier d'*externes*

ou d'*internes à la personne*. Les points de repère externes évoqués sont le code commun, le code d'éthique des autres professions (par exemple celui des infirmières ou des ingénieurs, selon leur appartenance professionnelle), une personne de confiance et les politiques, valeurs et règles du collège. On fait également référence aux politiques d'autres instances, ministérielle par exemple, qui régissent les collèges ou encore à la convention collective ou au contrat de travail. Certains parleront de l'importance de l'existence d'un code d'éthique commun entre enseignants ou déploreront son absence.

En ce qui concerne les points de repère internes, ils font référence à des valeurs personnelles, à des principes, à l'expérience passée et au fait d'être à l'aise avec une décision. Ce sont les valeurs personnelles qui sont les plus souvent mentionnées et qui prennent la forme du sentiment de devoir, d'un idéal de l'éducation, de l'honnêteté et du respect, du sens commun et de la solidarité. Toutefois, les valeurs exprimées par le plus grand nombre de participants sont l'équité et la justice. Le souci d'équité, s'il s'adresse à tous les acteurs de l'enseignement, concerne plus particulièrement le rapport aux étudiants. L'idée de justice, quand elle est évoquée, se confond avec celle d'équité envers les étudiants, surtout sur le plan de l'évaluation.

Quant aux principes, qui viennent en second lieu dans l'énoncé des points de repère internes, ce sont les suivants : le respect de la règle d'or (ne pas faire aux autres ce qu'on ne voudrait pas qu'on nous fasse), le fonctionnement au cas par cas, les conséquences d'une décision sur un étudiant, le respect de l'intégrité de la personne. Le principe le plus souvent évoqué est par ailleurs l'idée de rendre service à l'étudiant. Enfin, quelques participants mentionnent comme points de repère internes la référence à leur expérience passée ou le sentiment de congruence, c'est-à-dire le fait de se sentir à l'aise avec la décision qu'ils ont prise.

Dans les réponses au questionnaire, deux des points de repère potentiellement utiles pour résoudre des préoccupations se démarquent fortement par le grand nombre de répondants qui les retiennent : les principes et les valeurs personnels des enseignants (88,3 %) ainsi que les politiques et les règlements du collège qui seraient utilisés par plus des quatre cinquièmes des répondants (84,1 %). La convention collective de travail demeure une référence utile pour plus de la moitié des répondants (57,8 %), alors que les us et coutumes de l'institution, ainsi que le code de vie du collège reçoivent l'aval de près de la moitié d'entre eux (respectivement 49,6 % et 48,9 %). Le code d'éthique d'une autre profession sert à près du tiers des répondants (29,8 %) et seule une minorité (5,1 %) a recours à des convictions religieuses pour traiter des questions d'éthique professionnelle. Parmi les autres points de repère mentionnés par près de 8 % des répondants, deux ne peuvent être associés aux choix proposés par le questionnaire. Il s'agit de la référence au « bon sens » et à celle aux différentes chartes de droits et autres lois.

Ces résultats nous ont conduits à nous interroger sur le processus de développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial dans le cadre d'une discussion avec les pairs sur des cas ou dilemmes d'ordre éthique. Nous avons décrit ailleurs le développement du processus de réflexion éthique, la dynamique des échanges et les conditions favorisant celle-ci (Gohier, Jutras, Desautels et Chaubet, 2015). Cette dynamique réflexive met en jeu des référents ou objets de discussion qui touchent aux dimensions éthiques de la pratique professionnelle. Quels sont-ils ? Est-ce qu'ils concordent avec les points de repère identifiés dans la recherche sur les préoccupations éthiques ? C'est à cette question que nous nous arrêterons ici.

CADRE THÉORIQUE

Une éthique réflexive et appliquée

Éthique et morale sont étymologiquement indistinctes, et font référence aux mœurs ou au comportement envers l'autre. Leur usage diffère selon les auteurs, mais le plus souvent on confère à la morale un caractère plus prescriptif et à l'éthique un caractère plus réflexif, lesquels ne sont pas nécessairement exclusifs. C'est ce que soutient Ricœur (1990), entre autres, qui affirme que morale et éthique sont nécessaires pour réguler la société, bien que l'éthique ait préséance sur la morale. Pour Campbell (2008) également, le caractère moral de l'acte éducatif, bien que fondamental, se conjugue avec une dimension réflexive qui permet, entre autres, de débattre des dilemmes moraux qui sont au cœur de la pratique enseignante. Car la pratique éducative comporte divers éléments de nature éthique, dans le rapport aux élèves, aux collègues, aux instances administratives et à la société, qui se manifestent souvent sous forme de dilemmes éthiques qui demandent à être discutés avec d'autres intervenants.

Cette double dimension de l'éthique nous conduit à privilégier une éthique réflexive et appliquée qui donne la parole aux acteurs, ici aux acteurs de la profession enseignante (Blackburn, 2002 ; Desautels, 2005 ; Durand, 1999 ; Parizeau, 1994), tout en n'excluant pas la formulation de normes d'éthique professionnelle et de valeurs qui sous-tendent l'acte éducatif et qui servent de balises à la réflexion éthique (Desaulniers et Jutras, 2012 ; Gohier, 2005 ; Prairat, 2005, 2013).

Afin de donner la parole aux acteurs, certains auteurs ont proposé une procédure structurant la discussion et la réflexion sur des dilemmes éthiques prenant la forme de la délibération éthique. Legault (1999), par exemple, propose un modèle « d'analyse de la décision délibérée » structurée en différentes étapes : prendre conscience de la situation, clarifier les valeurs conflictuelles de la situation, prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation et, enfin, établir un dialogue réel avec les personnes impliquées.

Bossé, Morin et Dallaire (2006), tout en faisant référence aux travaux de Legault, optent pour une éthique appliquée qui vise à alimenter les pratiques professionnelles interdisciplinaires et proposent une démarche qu'ils qualifient de plus globale parce qu'elle fait appel à différentes perspectives éthiques ou cadres théoriques pour guider la prise de décisions éthiques. Ils mentionnent quatre courants. Le premier centré sur la résolution de problème, dans lequel ils situent l'approche de Legault, met l'accent sur l'individu et les conflits de valeurs. Le second procède à l'analyse et au bilan des conséquences positives ou négatives engendrées par l'action. Ils décrivent la troisième approche comme une démarche centrée sur les lois, la déontologie et la responsabilité professionnelle. Enfin, l'éthique sociale constitue la quatrième perspective qui canalise les réflexions sur les enjeux sociopolitiques de l'agir. Ils proposent une démarche de délibération collective en huit étapes, la délibération devant porter sur un cas difficile ayant déjà donné lieu à une discussion qui a abouti à une impasse. La discussion doit tenir compte des différentes perspectives éthiques.

Bien que pertinents comme modèles d'encadrement de la réflexion éthique, ces modèles ne nous renseignent toutefois pas sur le processus même qui a cours dans le cadre des réflexions faites entre praticiens sur des dilemmes d'ordre éthique. Le processus est-il aussi linéaire que ces modèles le laissent supposer ? Que se passe-t-il au cours de cette délibération ? Comment la personne chemine-t-elle dans la construction de sa réflexion éthique ? À quoi se réfère-t-elle dans la discussion pour appuyer ses propos ? Voilà les questions sur lesquelles la présente recherche s'est penchée.

L'étude de cas, parce qu'elle illustre des dilemmes vécus par les acteurs professionnels concernés, apparaît par ailleurs comme le matériau le plus apte à déclencher le processus de réflexion qui dépasse le simple exercice analytique et rationnel. En effet, ce processus fait appel à une dimension émotive et affective générée par des cas qui peuvent se présenter ou se sont déjà présentés dans la pratique.

L'étude de cas

Muchielli (1987) décrit quatre caractéristiques d'un bon cas, c'est-à-dire celui qui génère la réflexion et des concepts opérationnels. Selon lui, ces réflexions n'ont pas une valeur explicative, mais une portée compréhensive ; elles ne génèrent pas de lois générales, mais orientent la conduite à tenir et la formulation de principes directeurs qui peuvent guider l'étude de cas ultérieure.

Un bon cas doit être authentique, c'est-à-dire exposer une situation concrète qui peut se poser dans la vie professionnelle ; il doit faire ressortir l'urgence de la situation problème qui appelle un diagnostic ou une décision ; il doit être centré sur une situation exigeant une information et une formation dans un domaine particulier de la connaissance ou de l'action ; enfin, il doit être exposé dans toute sa complexité : c'est une situation totale où toutes les don-

nées de fait disponibles sont présentées. Pour que la réflexion et la discussion sur des cas d'ordre éthique aient lieu, il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance entre les participants et de convenir de règles qui assurent un droit de parole à chacun dans le respect de celui de l'autre (Patenaude, 1997). Jutras (2013), après avoir effectué une recension des écrits sur la formation universitaire en éthique professionnelle, note que l'objectif premier des formations est de développer la pensée réflexive, le jugement professionnel et la sensibilité éthique, en utilisant principalement l'étude de cas. Dans les réflexions sur la formation et le sens à lui donner, elle note également le besoin de comprendre les enjeux éthiques, les principes éthiques et les normes réglementaires, légales et organisationnelles.

Normes et normativité

Une éthique réflexive, comme on l'a vu, n'exclut pas le recours à la norme, mais, comme le soutient Ricoeur (1990), donne prééminence à l'éthique sur la morale.

C'est par convention que je réserverai le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes et celui de morale pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte. (p. 200)

C'est le cas également de Habermas (1992), dans une autre perspective, qui prône une éthique de la discussion, une éthique procédurale, visant à assurer le droit de tous à participer à la discussion en vue d'établir des règles et des normes consensuelles. Il ne s'agit pas, selon lui, de nier l'importance de la norme, mais d'établir les conditions dans lesquelles une norme peut être dite valide.

Pour définir la norme, Prairat (2013) circonscrit pour sa part trois critères :

Une norme est une régularité qui enferme de surcroît une injonction à faire ou ne pas faire.... Elle contraint au sens étymologique du terme, *constringere* signifiant en latin littéralement « serrer ». [Elle] resserre le champ des possibles.... Elle a, enfin, une dimension collective, telle est sa troisième caractéristique. (p. 137)

La définition de normativité proposée par Legault (1999) comme « mode d'agir conformément à des normes implicites acquises par l'expérience professionnelle, institutionnelle et sociale et réglant spontanément la conduite des personnes ou des groupes dans un contexte donné » (p. 284) est plus englobante. En se basant sur celle-ci, le concept de normativité qui sera utilisé ici dans l'analyse des données prendra un sens plus large de ce qui balise l'action, ce à quoi on se réfère, règle, principe ou valeur pour orienter l'action, implicitement ou explicitement. Ces normes ont été mises au jour sous l'appellation plus générale de points de repère dans la recherche précédente.

Les points de repère pour guider la conduite et nourrir la réflexion éthique sont de divers ordres et consistent autant en repères formels externes (règles et principes formulés par l'institution par exemple) qu'en repères plus internes, dans la référence à un système de valeurs. Danley (2006), entre autres, affirme que, pour faire face à une crise, il faut avoir intériorisé un système de normes et de valeurs qui sont fortement ancrées. Il mentionne également certaines vertus qui reflètent des valeurs, dont le courage (de prendre des décisions difficiles), l'honnêteté et l'intégrité, la générosité ainsi que le sens de l'équité. Hardy (2002) évoque également ces valeurs qu'il qualifie de fondamentales, soit l'honnêteté, la *parole tenue*, le respect d'autrui, l'équité et la responsabilité.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objet principal de la recherche porte sur le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial et se traduit en trois objectifs spécifiques.

Objectifs

Les objectifs spécifiques consistent à :

1. Décrire le processus de développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial du réseau francophone et anglophone.
2. Mettre au jour les moments clés de ce développement.
3. Mettre au jour les préoccupations éthiques qui émergent en situation de réflexion éthique.

Les résultats dont on rend compte ici concernent plus spécifiquement les objectifs 1 et 3. Comme on l'a mentionné, nous avons décrit ailleurs le développement du processus de réflexion éthique, la dynamique des échanges et les conditions favorisant celle-ci. Nous nous intéresserons ici aux dimensions de la pratique professionnelle évoquées par les participants qui deviennent des objets de discussion ou référents, notamment à des types de normativité.

MÉTHODOLOGIE

Méthode et instrumentation

Le développement de la réflexion éthique chez les enseignants fait partie plus largement de leur développement professionnel. La recherche collaborative apparaît comme la forme de recherche la plus appropriée à ce type d'objet de recherche. La recherche collaborative s'effectue en effet dans le cadre d'une collaboration des chercheurs avec les participants à la recherche qui sont des praticiens (Desgagné, 2001 ; Desgagné et Bednarz, 2005 ; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001 ; Morrissette et Desgagné, 2009) sur un objet qui concerne leur pratique professionnelle, en articulant savoirs

issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche, entre savoirs pratiques et théoriques. Ce type de recherche repose sur une conception de l'activité humaine à la fois productive et constructive (Vinatier, 2013) et d'un acteur social compétent, cette compétence étant reliée à sa capacité réflexive (Bednarz, 2013 ; Morrissette, 2013). La reconnaissance de la compétence d'acteur social

renvoie à la capacité d'un acteur social, quel qu'il soit, d'exercer son jugement et d'orienter sa prise de décision en situation, en fonction des conditions qui prévalent et des enjeux en présence dans le contexte d'action spécifique qui est le sien. (Bednarz, 2013, p. 26)

La recherche collaborative possède une double fonction ou une double finalité : celle de formation et de recherche. Sur le plan de la formation, les praticiens sont amenés à faire une réflexion ou un retour sur leur pratique qui permet de l'explicitier, de l'éclairer, voire de la restructurer et de trouver des solutions créatives aux problèmes rencontrés (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007 ; Jutras, 2010). Sur le plan de la recherche, cette activité réflexive constitue la banque de données que les chercheurs vont analyser.

Dans le cadre de la présente recherche, les participants sont des praticiens souhaitant faire une démarche soutenue de réflexion sur des préoccupations ou des dilemmes d'ordre éthique qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur profession et sur les stratégies qu'ils envisagent dans la résolution de ces dilemmes. L'étude de cas, mode de collecte de données souvent utilisé en recherche collaborative (Morrissette, 2013), a été privilégiée et choisie par les participants, car elle permet aux praticiens de réfléchir à leur pratique. Dans la production des résultats de recherche, les chercheurs tiennent compte de la voix des participants à la recherche, sans que ceux-ci prennent part à l'analyse en tant que telle, et tentent de diffuser les résultats dans des registres qui viennent alimenter la recherche et la pratique professionnelle.

Sur le plan éthique, la recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Les participants à la recherche ont signé un formulaire d'information et de consentement prévoyant leur retrait en tout temps.

Participants

Les données ont été recueillies auprès de deux groupes, l'un de 13, l'autre de 12 enseignants de l'ordre collégial provenant de plusieurs institutions francophones et anglophones. Ils ont été recrutés avec l'aide des conseillers pédagogiques sur la base de leur engagement professionnel et de leur intérêt pour le développement de l'éthique professionnelle. Ces groupes sont mixtes, composés d'enseignants des secteurs général, préuniversitaire et technique, francophones et anglophones, de collèges publics et privés. Le premier groupe est composé d'enseignants de la région de Montréal et le second, d'enseignants de la région de Québec. Ils ont été rencontrés successivement, le premier en 2011-2012 et le second en 2012-2013. Les informations sur les participants sont regroupées dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. Description des participants des régions de Montréal et de Québec

Catégories descriptives	Données sur les participants
Nombre de participants	25 : 13 femmes et 12 hommes
Nombre de collèges	17 : 14 collèges publics, dont 2 anglophones, et 3 collèges privés
Secteur d'enseignement	formation générale (5 enseignants), préuniversitaire (6 enseignants), technique (12 enseignants), mixte (1 participant enseigne à la fois en formation générale et au secteur technique et 1 au secteur préuniversitaire et au secteur technique)
Expérience	moyenne 12,7 années d'expérience (de 3 à 25 ans) ; 13 participants sont ou ont été coordonnateurs de leur département
Discipline d'enseignement	19 : philosophie (4), français (1), psychologie (3), sociologie (1), chimie (1), administration (1), arts plastiques (1), économie et sciences politiques (1), techniques auxiliaires de la justice (1), soins infirmiers (1), techniques d'intervention en loisirs (1), électronique industrielle (1), travail social (2), comptabilité et gestion (1), éducation à l'enfance (1), biologie (1), mécanique du bâtiment (1), graphisme (1), éducation spécialisée (1)
Catégorie d'âge	entre 30 et 59 ans (9 ont entre 30 et 39 ans ; 7 entre 40 et 49 ans ; 9 entre 50 et 59 ans)
Niveau de scolarité	de 16 à 19 ans* (9 ont 19 ans et plus ; 10 ont 18 ans ; 5 ont 17 ans ; 1 a 16 ans)

NOTE. *Correspondant à un diplôme de baccalauréat/licence (16 ou 17 ans), de maîtrise (17 ou 18 ans) et de doctorat (19 ans).

Déroulement des rencontres

Synthèse pour les rencontres de la région de Montréal et de Québec. Pour chaque groupe, il y a eu six rencontres sur le thème de la réflexion éthique autour de préoccupations déterminées conjointement par les enseignants et les chercheurs, soit six rencontres de trois heures dans une année scolaire. La première rencontre a porté sur le format des rencontres ainsi que les questions d'ordre éthique qui se posent dans la pratique. Les cinq autres rencontres ont consisté en des études de cas proposés en majorité par les participants (8), certains par l'équipe (2).

Les thèmes qui ont été abordés sont : l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la vie professionnelle (dans les deux groupes) ; le retrait de collègues (obtention de la permanence) ; la relation entre contenus d'enseignement et contexte social et psychologique d'enseignement (contexte de grève des étudiants) ; un étudiant aux prises avec des problèmes de santé mentale ; l'évaluation des étudiants ; l'intégration des clientèles émergentes (avec handicaps) ; l'enseignement à l'enfant d'un collègue ; l'attitude d'un collègue par rapport à l'évaluation des apprentissages (non respect des règles) ; le code de déontologie des enseignants [de l'Ontario], les valeurs qui lui servent d'assise.

À la suite de chaque rencontre, un résumé des points saillants a été rédigé et a servi de point de départ à la rencontre suivante, après avoir été avalisé ou modifié par les participants.

Le participant qui avait proposé le cas le présentait à tout le groupe, par écrit avant la rencontre, puis verbalement au moment de la rencontre. Les rencontres étaient animées par un chercheur qui attribuait la parole aux participants dans l'ordre dans lequel ils l'avaient réclamée en leur rappelant parfois les objectifs de la recherche et en leur demandant de clarifier la nature des débats : objet de la discussion, caractère éthique du problème, positionnement des acteurs, enjeux, prise de décision selon le type d'acteur choisi, en justifiant leur point de vue.

À la fin de la rencontre, les participants qui le désiraient remplissaient une fiche bilan indiquant notamment un élément qui les aurait frappés dans la rencontre ou un changement dans leur réflexion sur le sujet abordé.

Outre les enseignants participants, quatre chercheurs, dont un chercheur postdoctoral, et une assistante de recherche participaient aux rencontres.

Après les rencontres de groupe, des entretiens individuels ont été réalisés, sur une base volontaire, avec dix participants. Ces entretiens, de type ouvert comportaient quatre questions portant sur l'évolution de leur réflexion au cours des rencontres et ses moments clés.

Méthode d'analyse des données

À chaque rencontre, les données ont été enregistrées sur bande audio. Elles ont été transcrites intégralement. Les données issues de toutes les rencontres ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu, avec des thèmes émergents (Bardin, 1989 ; Paillé et Mucchielli, 2012). La codification a été faite avec le logiciel NVivo, en suivant les étapes proposées par L'Écuyer (1987), à savoir, la familiarisation avec le matériel, l'identification des unités de classification (unité de sens), la classification et la catégorisation des unités d'analyse, la description scientifique basée sur l'analyse qualitative.

Ces données ont, par ailleurs, donné lieu à une double analyse. Après avoir procédé à une analyse de contenu servant à dégager les thèmes d'ordre éthique abordés au cours des discussions sur les cas proposés, les données ont été analysées sous l'angle du processus de réflexion qui a eu cours durant les rencontres. Pour ce faire, une grille d'analyse à double entrée a été élaborée. D'une part, les échanges entre les participants ont été analysés dans leur dynamique, en identifiant des énoncés clés invoqués par l'un ou l'autre des participants et les réactions qu'ils ont suscitées dans une dynamique argumentative. D'autre part, cette dynamique argumentative a donné lieu à une typification des énoncés utilisés renvoyant à des thèmes qui touchent la dimension éthique de la pratique professionnelle ; ces thèmes recourent la première analyse de contenu, mais ils sont cette fois organisés autour de la structure argumentative et réflexive.

Enfin, les fiches bilans des rencontres ont donné lieu à une analyse synthétique des principaux éléments rapportés par les participants. On a rendu compte du contenu des entrevues sous forme de récits phénoménologiques.

Les résultats exposés ici concernent les thèmes ou référents qui touchent la dimension éthique de la pratique professionnelle, particulièrement les types de normativité. Ils ont été mis au jour par une analyse de contenu des thèmes qui touchent la dimension éthique de la pratique professionnelle évoqués dans la dynamique discursive.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les thèmes ou objets se référant à la pratique professionnelle dans les cas d'ordre éthique discutés lors des rencontres ont été regroupés sous trois catégories : les types de normativité, le cadre pédagogique et le développement professionnel. L'analyse portera spécifiquement sur les types de normativité dont les catégories sont rapportées dans le Tableau 2.

TABLEAU 2. Référents ou objets de discussion reliés aux types d'énoncés : types de normativité

Types de normativité	Définitions
Normes institutionnelles	Politiques, règlements administratifs, règles de fonctionnement du collège
Normes sociales	Normes admises par le groupe social, la société. Ensemble de prescriptions socialement reconnues
Normes implicites ou informelles, liens collégiaux	Gestion informelle, « de couloir », qui ne suit pas l'organisation officielle ; lien collégial entre les pairs qui affaiblit l'autorité hiérarchique
Normes d'organisation et de gestion du travail	Normes départementales, comités ad hoc, règles de régie interne
Valeurs personnelles et professionnelles	Ce que chacun priorise dans son action. Ce qui est posé comme estimable ou valorisé et sous-tend l'action, lui donne un sens. Raison d'agir et finalité de l'action
Principes personnels et professionnels	Principe de fonctionnement, de conduite. Règle d'action dans un type de situation. Règles qui traduisent une visée personnelle, un idéal personnel, des principes personnels

Les types de normativité

Les types de normativité qui font l'objet de la présente analyse se déclinent en cinq sous-catégories, telles qu'exposées et décrites dans le Tableau 2, soit les normes institutionnelles, les normes sociales, les normes implicites ou informelles, les normes d'organisation et de gestion du travail, les valeurs personnelles et professionnelles et les principes personnels et professionnels.

Pour chaque type de normativité, on donnera des exemples mentionnés par les participants, suivis d'un problème éthique qui peut se poser en lien avec celui-ci, soulevé par les participants ou induit de leur discussion.

Normes institutionnelles. Exemples : politique d'évaluation de l'enseignement, politique d'évaluation des apprentissages, règles concernant l'utilisation des TIC en classe, convention collective, règles (et comité) de révision de notes ; politique sur le plagiat, la fraude ; code de vie ou de comportement.

Exemple de problème éthique qui peut se poser malgré l'existence de normes institutionnelles : Une étudiante qui souffre d'un handicap d'élocution réussit ses cours (selon la politique d'évaluation des apprentissages), avec de l'aide et diverses adaptations (selon la politique d'intégration des personnes handicapées), mais le professeur considère qu'elle ne trouvera pas d'emploi à la fin de son cursus. Que faire : mettre la note échec au stage qu'une étudiante est en train d'effectuer ? Lui parler de ce problème à titre personnel ?

Normes sociales. Exemples : utilisation des TIC et réseaux sociaux (ex. Facebook) en regard du caractère public et de la pression sociale concernant leur utilisation et de la valorisation sociale des TIC ; influence du groupe d'appartenance socioethnique ou linguistique sur l'opinion (anglophone, francophone, *leaders* d'opinion, etc.), ce qui relève de la culture ; place de l'éducation dans la société, sa valeur, l'accès à l'éducation, son caractère public ; éthique sociale (par rapport à l'éthique personnelle ou professionnelle) ; formation professionnelle avec des enjeux sociaux (normes professionnelles, mais aussi sociales, conception de la santé par exemple) ; droits de la personne (et commission des droits), accès à l'égalité, intégration sociale.

Exemple de problème éthique qui peut se poser en lien avec les normes sociales :

Si, dans la société, la diffusion de l'information et son partage sur les réseaux sociaux sont valorisés, comment tracer une limite entre sphère publique et privée ? Doit-on le faire ? Peut-on en tant qu'intervenant refuser d'être sur les réseaux sociaux, alors que les jeunes utilisent largement ces réseaux ?

Normes implicites ou informelles. Exemples : « gestion de corridor », par exemple l'attribution informelle des cours avant l'attribution statutaire par l'assemblée départementale ; ce qui est implicite par rapport à ce qui est explicite ; la hiérarchie réelle entre programmes, départements, adjoints, directeurs, etc. ; autorité officielle et officieuse ; revendication d'égalité des voix dans une discussion (sans *leader*, sans « patron ») ; discussion avec un individu ou entre individus plus valable que dans un groupe formel (assemblée départementale par ex.) ; mais également influence officieuse des *leaders* d'opinion dans le groupe ; la formation de « clans » dans le département.

Exemple de problème éthique qui peut se poser en lien avec les normes implicites ou informelles :

Généralement, quand on se fait influencer par les rumeurs de couloir, c'est qu'on a entendu une rumeur, mais il y a toujours les deux côtés de la médaille, il y aura toujours des personnes qui seront pour, d'autres qui seront contre et d'autres encore qui penseront autre chose, mais ne se seront pas fait d'idée. Influence de la « rumeur » et son incidence sur l'opinion.

Normes d'organisation et de gestion du travail. Exemples : définir un contrat moral avec les étudiants, les autoresponsabiliser ; instaurer une réflexion collective sur les questions d'ordre éthique ; former un groupe de réflexion et de résolution de problème sur une base volontaire ; instaurer un système de mentorat pour les nouveaux professeurs ; participer à l'élaboration d'une conscience collective, d'une cohésion du groupe ; former un groupe de discussion sur les valeurs mises de l'avant dans le département ; promouvoir une gestion collective (plan d'action, objectifs) ; créer des communautés de pratique.

Exemple de problème éthique qui peut se poser en lien avec les normes d'organisation et de gestion du travail :

La disparité des valeurs promues par le groupe (département par exemple) et la différence de signification qui leur est attribuée par chacun. La dimension affective qui vient influencer la prise de décision.

Valeurs personnelles et professionnelles. Dans le rapport aux pairs : justice (prise de décision sur la permanence de collègues) ; collégialité, cohésion (entre les pairs) ; solidarité (entre pairs).

Dans le rapport avec les étudiants : équité (dans l'évaluation) ; accès à l'éducation ; esprit critique (à développer chez les étudiants) ; devoir de donner une vision sociale des choses ; objectivité (dans la façon de présenter le savoir, les informations sur les événements) ; être structurant (agir comme un adulte structurant pour les jeunes) ; impartialité.

Valeurs évoquées dans une discussion sur une information d'ordre personnel concernant un étudiant : responsabilité, confidentialité, respect (de la vie privée), devoir d'intervention.

Dans le cadre d'une discussion sur les réseaux sociaux et les TIC : susciter la prise de conscience chez les étudiants (utilisation des réseaux sociaux, vie privée / vie publique, temps alloué) ; respect mutuel (utilisation des TIC en classe).

Dans le rapport à la profession : courage professionnel (d'exprimer et de défendre ses opinions) ; jugement (professionnel) ; droit de réserve (pour les professeurs) ; intégrité professionnelle, respect de soi ; professionnalisme ; engagement (envers l'étudiant, les collègues, l'institution) ; porter des idéaux (l'enseignant).

Dans la relation à l'autre : transparence (dans sa façon d'être, opinions) ; ouverture (face à l'autre) ; dialogue et discussion ; authenticité dans la relation, cohérence (concordance entre ce qu'on dit et ce qu'on ressent) ; flexibilité (faire preuve de) ; respect de la différence (dans les opinions).

Valeurs plus générales : démocratie (et fonctionnement démocratique) ; humanisme (valeurs humanistes) ; individualisme (donner priorité à l'individu sur le groupe) ; liberté.

Exemple de problème éthique qui peut se poser en lien avec les valeurs personnelles et professionnelles :

Comment hiérarchiser les valeurs ? Dans une échelle hiérarchique convenue ou au cas par cas ?

Principes personnels ou professionnels. Ces principes recourent certaines valeurs ou sont sous-tendus par celles-ci.

Vie professionnelle : séparation de la vie professionnelle et personnelle (réseaux sociaux : avoir un profil de professeur et un autre pour amis et familles) ; agir de façon responsable dans ses activités professionnelles ; se donner des règles et des limites en regard de la disponibilité pour son travail, ses étudiants (ex. courriel) ; avoir une gestion collégiale (pairs) des cas problématiques ; ne pas se placer en situation de conflit d'intérêts ; ne pas faire preuve d'abus de pouvoir ; établir les limites entre ce qui appartient à soi et à l'autre.

Jugement professionnel : objectivité dans le jugement et l'évaluation d'un étudiant nonobstant les informations ou la connaissance sur sa vie privée ; prendre connaissance des faits, s'informer dans le jugement porté sur une situation problématique, présenter un document écrit sur les faits ; établir des critères pour porter un jugement ; prendre le point de vue de toutes les personnes concernées par une situation ; analyser les problèmes éthiques au cas par cas, prendre le contexte en considération.

Divulgarion (et discussion) d'une information : ne pas divulguer une information d'ordre personnel concernant un étudiant aux autres étudiants ; ne pas divulguer une information d'ordre personnel concernant un étudiant aux collègues, pour certains, ou au contraire, pour d'autres, la divulguer si nécessaire ; discuter d'un problème d'abord avec l'étudiant concerné ; discuter avec l'étudiant en personne (et non par courriel) ; référer les cas problèmes (étudiants) à des ressources spécialisées (aide pédagogique, psychologie, etc.).

Rapport aux étudiants et gestion de classe : gestion collégiale du comportement en classe, autorégulation ; interdiction de l'utilisation des TIC en classe ; être enseignant / éducateur (former les étudiants à une conscience sociale, à être critique) ; faire preuve d'objectivité dans le savoir dispensé (et non de neutralité) ; instaurer un climat démocratique, de discussion libre dans la classe ; traiter la personne comme étudiant, mais également comme être humain ;

responsabiliser l'étudiant par rapport à sa situation ou à son problème ; dans le cas d'un étudiant avec un problème d'apprentissage, prioriser l'atteinte des compétences ; mettre en œuvre des mécanismes d'adaptation dans le cas d'un étudiant avec un problème d'apprentissage ; accorder un traitement égal à tous les étudiants indépendamment du lien de proximité (enfant de collègue, lien de parenté, etc.) ; appliquer une règle d'équité et non d'égalité envers les étudiants (notamment dans l'évaluation ; en fonction du cas, du contexte, du mérite de chacun ou des élèves en difficulté) ; utiliser des plateformes de communication numérique de l'institution et non les plateformes publiques pour communiquer avec les étudiants ; respecter les critères d'évaluation convenus par le collège ou le département ainsi que le plan de cours maître ; ne pas avoir de relation intime avec les étudiants.

Exemple de problème éthique qui peut se poser en lien avec les principes personnels et professionnels :

Quand l'éthique et les principes personnels ne correspondent pas à l'éthique professionnelle (promue par l'institution ou le code de déontologie professionnel).

La correspondance entre les points de repère et les types de normativité

On relève plusieurs similitudes entre les points de repère mis au jour dans la recherche sur les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial et la présente recherche sur le processus de développement de la réflexion éthique chez ces mêmes enseignants.

Cette correspondance peut être établie surtout par rapport aux normes institutionnelles, dans les points de repère externes, par exemple, la référence à des politiques institutionnelles, d'évaluation ou autres, aux conventions collectives, aux règles, etc. On la constate également sur le plan des valeurs, dans les points de repère internes, particulièrement la justice, l'équité, la solidarité, la collégialité.

Toutefois, les types de normativité exprimés par les participants à la recherche sur la réflexion éthique sont beaucoup plus nombreux et diversifiés que dans la recherche sur les préoccupations éthiques, notamment en ce qui concerne les normes sociales, les normes d'organisation et de gestion du travail et les principes personnels et professionnels. Cela s'explique sans doute par la nature même des recherches et de leurs modalités. Les données de la première ont été recueillies dans des groupes de discussion et au moyen d'un questionnaire portant sur des préoccupations éthiques alors que les données de la seconde l'ont été à partir de discussions sur des cas d'ordre éthique vécus dans la pratique professionnelle. Cette seconde méthode suscite la discussion et l'approfondissement de thèmes plus variés faisant appel à des référents, points de repère et types de normativité également plus variés.

Quelles leçons pour l'enseignement de l'éthique ?

Plusieurs types de normativité évoqués ne sont pas nécessairement consensuels. Certaines valeurs sont cependant prépondérantes, dont le respect, l'équité et la justice, ce qui concorde avec les données recueillies dans le cadre de la précédente recherche. Ces données sont par ailleurs intéressantes en ce qu'elles nous indiquent des pistes à suivre pour améliorer la formation à l'éthique des enseignants.

Normes institutionnelles : les connaître, d'autant plus quand il y a des règles ou balises d'ordre éthique ; discuter avec les collègues et l'administration de cas où il y a des problèmes éthiques qui se posent malgré ces règles (possible transgression).

Normes sociales : discuter de ces normes avec les collègues et de la pression qu'elles exercent quand elles contreviennent aux normes institutionnelles.

Normes implicites ou informelles : reconnaître l'existence de ces normes, leur influence sur la prise de décision, la possibilité d'en discuter.

Normes d'organisation et de gestion du travail : examiner la possibilité de définir un cadre moral avec les étudiants ; de former des groupes de réflexion entre collègues (sur les valeurs, la cohésion départementale, les problèmes d'ordre éthique).

Valeurs personnelles ou professionnelles : susciter une prise de conscience et une discussion sur ces valeurs : dans le rapport aux pairs ; dans le rapport avec les étudiants ; dans le rapport à la profession ; dans la relation à l'autre ; sur les valeurs fondamentales (générales) ; sur la hiérarchisation des valeurs.

Principes personnels et professionnels : susciter une réflexion sur : la vie professionnelle ; le jugement professionnel ; la divulgation et la discussion concernant une information d'ordre personnel ; le rapport aux étudiants et la gestion de classe ; les conflits potentiels entre ces principes et un code d'éthique professionnel (ordre professionnel ou balises de l'institution).

CONCLUSION

Les types de normativité auxquels font référence les enseignants de l'ordre collégial sont de plusieurs ordres : normes institutionnelles, sociales, d'organisation et de gestion du travail, valeurs et principes personnels et professionnels. Ils nous renseignent sur les points de repère sur lesquels s'appuient les enseignants pour réagir face à des dilemmes d'ordre éthique et baliser leur conduite envers l'autre. Ils ne peuvent toutefois pas, même dans le cas des normes plus formelles, être transmis aux enseignants sans formation ou explicitation de leur contenu ni surtout sans discussion sur leur mise en œuvre dans les cas concrets de la pratique professionnelle, dont la complexité dépasse l'ordre du normatif. Si la discussion avec les collègues et autres acteurs de la pratique éducative

semble poser problème aux enseignants, c'est par elle qu'ils arriveront à briser l'isolement ressenti face à des problèmes d'ordre éthique et, surtout, à prendre des décisions éclairées. Toutes les institutions d'enseignement gagneraient à instaurer de tels lieux de discussion de même que des formations à la réflexion et à la délibération éthiques, contribuant ainsi au développement professionnel de leurs enseignants et au bien-être de l'ensemble des acteurs de la pratique éducative.

NOTES

1. Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de la recherche (subvention no 410-210-2147) ainsi que les personnes qui ont collaboré à la recherche : Jean Gabin Ntebutse à titre de stagiaire post-doctoral de même que Philippe Chaubert, d'abord stagiaire post-doctoral, puis collaborateur ainsi que Mélanie Grenier et Françoise Doré, à titre d'assistantes de recherche. Un merci particulier à Françoise qui nous a accompagnés durant les deux ans de rencontres avec les participants.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris, France : PUF.
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 13-28). Paris, France : L'Harmattan.
- Blackburn, P. (2002). Repères sur l'enseignement de l'éthique. *Ethica*, 14(2), 15-38.
- Bossé, P. L., Morin, P. et Dallaire, N. (2006). La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable. *Santé mentale au Québec*, XXXI(1), 47-63.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, XXXV(2), 1-11.
- Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 2(2), 191-208.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Danley, J. V. (2006). Ethical behavior for today's workplace. *College and University*, 81(2), 53-55.
- Desautels, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Desautels, L. (2005). *Une approche d'éthique appliquée dans les cours de philosophie éthique au collégial : présence et incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. *Revue canadienne de l'éducation* 32(3), 395-419. Repéré à <http://www.csse.scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-3/CJE32-3-DesautelsEtAl.pdf>
- Desautels, L., Gohier, C., Joly, J., Jutras, F. et Ntebutse, J. G. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisées pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/1900/182515>
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : une nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Durand, G. (1999). *Introduction générale à la bioéthique*. Montréal, QC : Fides.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 41-60). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2012). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : de quelle(s) éthique(s) s'agit-il ? Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (p. 21-54). Paris, France : L'Harmattan.
- Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F. et Ntebutse, J. G. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : une enquête en ligne. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 429-450. Repéré à <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6359/6728>
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez les enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation* 36(1), 213-231.
- Gohier, C., Jutras, L., Desautels, L. et Chaubet, P. (2015). Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. *Recherches en éducation (CREN Nantes)*, 23(octobre), 144-158.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris, France : Flammarion.
- Hardy, D. E. (2002). Ethical considerations affecting teaching in community colleges: An abundance of feelings and limited facts. *Community College Journal of Research & Practice*, 26(5), 383-399.
- Jutras, F. (2010). La délibération sur la pratique : une expérience de développement professionnel avec un groupe d'enseignantes et enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 57-74). Québec, QC : Multimondes.
- Jutras, F. (2013). La formation à l'éthique professionnelle : perspectives et pratiques contemporaines. *Revue Formation et Profession*, 21(3), 56-69. Repéré à <http://formation-profession.org/pages/article/21/6/234>
- Jutras, F., Gohier, C. et Desautels, L. (2012). L'éthique professionnelle des enseignants du collégial : de l'autonomie personnelle à la responsabilité professionnelle. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 75-104). Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J. P. Desaulniers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (1999). *Professionalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Paris, France : Vrin.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. Repéré à
- Morrisette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions du savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(2\)/morrissette\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/morrissette(28)2.pdf)
- Muchielli, R. (1987). *La méthode des cas. Applications pratiques*. Paris, France : ESF.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.

Parizeau, M.-H. (1994). Éthique et éthiques appliquées : l'émergence des théories composites. *Philosopher*, 16, 133-143.

Patenaude, J. (1997). Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique : l'exercice dialogique. *Québec français*, 106, 27-30.

Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris, France : PUF.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris, France : PUF.

Ricceur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.

Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN*, 13(février). Repéré à http://www.cren.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.url.LectureFichiergw?CODE_FICHER=1361175901231&ID_FICHE=531745

Zubay, B. et Soltis, J. F. (2005). *Creating the ethical school. A book of case studies*. New York, NY : Teachers College Press.

CHRISTIANE GOHIER est professeure associée au Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante — Université du Québec (CRIFPE-UQ) à l'Université du Québec à Montréal. Docteure en philosophie, ses recherches et publications portent sur l'éthique en éducation, la construction de l'identité professionnelle des enseignants et des futurs enseignants, les fondements de l'éducation, particulièrement l'épistémologie et les finalités de l'éducation. On trouve la liste de ses travaux en accédant au <http://www.cgohier.uqam.ca>. gohier.christiane@uqam.ca

FRANCE JUTRAS est docteure en philosophie de l'éducation et professeure titulaire en Fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse au rôle des valeurs personnelles, professionnelles et sociales dans le développement professionnel du personnel enseignant du primaire à l'université. Le cadre de référence de ses travaux de recherche se situe dans une perspective d'éthique appliquée et d'éducation à la citoyenneté. france.jutras@usherbrooke.ca

LUC DESAUTELS est chercheur associé au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Détenteur d'une maîtrise ès arts en théologie (Collège universitaire dominicain, Ottawa), d'une maîtrise en éducation (Université de Montréal) ainsi que d'un doctorat en philosophie (Université de Sherbrooke), il s'intéresse particulièrement aux questions d'éthique appliquée, aux applications pédagogiques des technologies de l'information et à l'amélioration continue de la qualité en éducation. luc.desautels@cegep-lanaudiere.qc.ca

PHILIPPE CHAUBET est professeur au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses intérêts portent sur le développement de la réflexion et des compétences professionnelles, la formation des enseignants et la pédagogie de l'enseignement supérieur. chaubet.philippe@uqam.ca

CHRISTIANE GOHIER is an associate professor at the Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante — Université du Québec (CRIFPE-UQ) at the Université du Québec à Montréal. As a doctor in philosophy, her research publications focus on ethics in education, the construction of a professional identity for current and future teachers, and the foundations of education, particularly the epistemology and purposes of education. A list of her work can be found at the following address: <http://www.cgohier.uqam.ca>. gohier.christiane@uqam.ca

FRANCE JUTRAS holds a doctorate degree in the philosophy of education. She is a full professor on the Foundations of Education in the Department of Pedagogy at the Université de Sherbrooke. She is interested in the role of personal, professional, and social values in the professional development of teachers from the primary level to the university level. Her research is framed within a perspective of applied ethics and citizenship education. france.jutras@usherbrooke.ca

LUC DESAUTELS is an associate researcher at the Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. He holds a Master of Arts in Theology (Collège universitaire dominicain, Ottawa), a Master of Education (Université de Montréal), as well as a Doctorate in Philosophy (Université de Sherbrooke). He is particularly interested in applied ethics, the pedagogical applications of information technologies, and in the continuous improvement of quality education. luc.desautels@cegep-lanaudiere.qc.ca

PHILIPPE CHAUBET is a professor in the Department of Human Kinetics at the Université du Québec à Montréal (UQAM). His interests focus on the development of reflection and professional competencies, teacher training, and higher education pedagogy. chaubet.philippe@uqam.ca