

GRÉÉ

GROUPE DE RECHERCHE
SUR L'ÉDUCATION ÉTHIQUE
ET L'ÉTHIQUE EN ÉDUCATION

Les *Dossiers* du GREE

Série 1. Colloques et conférences

**No 2. Quelle place et quels fondements
pour la formation éthique d'acteurs
du système éducatif?**

**» Colloque annuel du GREE
Québec, 8 mai 2013**

www.gree.uqam.ca

Direction

Nancy Bouchard

Évaluateurs pour ce numéro

Nancy Bouchard, Christine Couvrat, Marie-France Daniel,
Jean-Claude Desruisseaux, Mathieu Gagnon, Claude Gendron

Révision des textes

Raymonde Venditti

Édition électronique

Maxime Plante

Crédit couverture

Rania Aoun

Les *Dossiers* du GREE

Groupe de recherche sur l'éducation éthique
et l'éthique en éducation

Université du Québec à Montréal

Pavillon Thérèse-Casgrain, 3^e étage (local W-3020)

455, boul. René-Lévesque Est

Montréal, Québec, CANADA

H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

Courriel: gree@uqam.ca

Page Web: gree.uqam.ca

ISBN 978-2-9813121-2-9

ISSN 1929-0918

Nous remercions le Fonds de développement académique du réseau (FODAR)
de l'Université du Québec de son soutien financier.

Série 1.

COLLOQUES ET CONFÉRENCES

N° 2.

**Quelle place et quels fondements pour la formation
éthique d'acteurs du système éducatif?**

Colloque annuel GREE

Québec, 8 mai 2013

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS..... 4

PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE DU COLLOQUE 5

Claude Gendron, Mathieu Gagnon et Nancy Bouchard

LES CONFÉRENCES..... 11

1. LA QUESTION DE LA JUSTICE SOCIALE CHEZ LES DIRECTIONS
D'ÉCOLES 12

Jean Archambault et Roseline Garon

2. LA PLACE DE L'ÉTHIQUE DANS L'IMAGINAIRE DES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES : RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE
EXPLORATOIRE..... 16

Michel Boisclair et Yves Boisvert

3. QUELLE FORMATION ÉTHIQUE POUR LES RESPONSABLES
PÉDAGOGIQUES? ANALYSE DU GUIDE POUR L'ÉDUCATION AUX
DROITS DE L'HOMME DE L'OIF 23

Nancy Bouchard et Jean-Claude Desruisseaux

4. LA CONSTRUCTION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE LA RÉFLEXION
ÉTHIQUE CHEZ LE PERSONNEL ENSEIGNANT DES COLLÈGES : UNE
EXPÉRIENCE DE RECHERCHE COLLABORATIVE..... 28

France Jutras, Christiane Gohier, Luc Desautels, Philippe Chaubet et Françoise Doré

5. PENSER LES RELATIONS ENTRE LA FORMATION ÉPISTÉMOLOGIQUE ET LA FORMATION ÉTHIQUE DES ENSEIGNANTS :VERS UNE LECTURE ÉTHICO-ÉPISTÉMIQUE DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES 33

Mathieu Gagnon

6. LE PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE : TERREAU FERTILE AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ?..... 44

Vincent Beaucher et France Jutras

7. LA FONCTION DE LA PRATIQUE PHILOSOPHIQUE COLLECTIVE DANS L'ACTIVATION DES COMPÉTENCES EN ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE 49

Samuel Heinzen

8. L'OBJECTIVATION DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE 55

Sylvain Beaupré

REMERCIEMENTS

Le cinquième colloque annuel du GRÉÉ s'est déroulé en mai 2013 à l'Université Laval, dans le cadre du Congrès de l'ACFAS. Ce colloque a permis de réunir des chercheur-e-s de la Belgique, de la Suisse et du Québec afin de partager le fruit de travaux concernant la formation éthique d'acteurs du système éducatif. Soulignons de plus qu'à cette diversité de provenance des chercheur-e-s s'est ajoutée celle des domaines de recherche en éducation puisque ce fut également l'occasion d'entendre les résultats de recherches associées tant au domaine de l'enseignement qu'à celui de l'administration scolaire. Nous remercions vivement l'ensemble des participant-e-s dont les travaux montrent avec éloquence combien la recherche sur la formation éthique des agents scolaires se révèle essentielle. Nous espérons que cette publication contribuera à faire connaître leurs travaux respectifs ainsi qu'à mieux éclairer le besoin de faire place à l'éthique dans la formation des acteurs.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance envers toutes les personnes qui ont contribué au comité scientifique et à l'arbitrage des résumés des communications, ainsi qu'envers celles qui ont apporté leur concours au comité organisateur du colloque. Merci à Rania Aoun, Christine Couvrat, Marie-France Daniel, Jean-Claude Desruisseaux, Anouk Michaudville Renaud, Maxime Plante et Raymonde Venditti.

Enfin, nous remercions le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec, l'Université du Québec à Montréal et l'Université du Québec à Trois-Rivières de leur précieux soutien financier.

Claude Gendron, Mathieu Gagnon et Nancy Bouchard

PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE DU COLLOQUE

QUELLE PLACE ET QUELS FONDEMENTS POUR LA FORMATION ÉTHIQUE D'ACTEURS DU SYSTÈME ÉDUCATIF?

*Claude Gendron, professeure
Université du Québec à Trois-Rivières
Chercheur de l'exécutif du GREE et responsable du colloque*

*Mathieu Gagnon, professeur
Université de Sherbrooke
Chercheur régulier du GREE et coresponsable du colloque*

*Nancy Bouchard, professeure
Université du Québec à Montréal
Directrice du GREE et coresponsable du colloque*

Si, à l'instar de Jutras, Boudreau, Racine, Legault et Bégin, nous considérons que « la question éthique se pose dès lors qu'un être humain fait face à d'autres êtres humains » (Jutras et Boudreau, 1997, p. 155), il s'ensuit que l'éthique est au cœur de l'éducation, notamment en raison de la nature relationnelle qui la définit et qui suppose une mission de « formation » orientée vers un mieux. Le monde de l'éducation est spécialement habité par l'éthique et l'école constitue un environnement empreint d'interactions et de conflits moraux (Zubay et Soltis, 2005, p.4). Cependant, en dépit d'une telle prégnance de l'éthique à l'école, enseignant-e-s, administrateurs/trices et parents semblent difficilement parvenir à déterminer « ce qu'il faut faire », et ce, en raison d'une vision du monde confusément relativiste ainsi que d'une indécision quant à la place à attribuer à l'éthique à l'école (idem, p. 5). Une telle position laisse donc entendre que l'éthique serait omniprésente, mais de façon « souterraine », ce qui suppose qu'il convient d'abord d'éclairer, de rendre explicite cette composante essentielle des multiples situations relationnelles vécues à l'école.

Ajoutons que les acteurs du système éducatif en milieu scolaire sont de plus en plus nombreux, qu'ils proviennent de domaines différents et que leurs interactions sont susceptibles d'engendrer des situations morales de plus en plus complexes. À ce sujet,

LeVasseur (2011) note que les politiques de démocratisation de l'éducation adoptées dans les années 60 ont entraîné, lors de cette période, l'entrée dans l'école de plusieurs catégories de « professionnels non enseignants » (PNE) (orthopédagogues, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, orthophonistes, conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, etc.). Au cours des années 90, d'autres agents scolaires sont venus augmenter le bassin d'acteurs du milieu et accentuer la division du travail scolaire:

[...] la grande particularité des années 90 consiste en la croissance phénoménale du personnel de soutien technique (techniciens en éducation spécialisée, en loisirs, en travail social, en psychométrie [...]) et paratechnique (surveillants d'élèves, éducateurs de service de garde, préposés aux élèves handicapés, etc.) (LeVasseur, 2011, p. 298).

La multiplication de ces agents auprès des élèves comporte certainement des avantages, mais elle semble parfois s'accompagner également de tensions et de conflits de valeurs :

Il existe des rapports de force entre les enseignants, les professionnels non enseignants et le personnel technique et paratechnique, ou, à tout le moins, des tensions en ce qui a trait aux rôles et aux conflits de valeurs éducatives (LeVasseur et Tardif, 2005). En effet, des agents scolaires, ayant des fonctions et des statuts professionnels différents, interviennent avec les mêmes élèves mais au nom de valeurs différentes (LeVasseur, 2011, p. 298).

La recherche mentionnée affirme ainsi que l'accentuation de la division du travail scolaire a notamment engendré l'existence de fréquentes tensions reliées aux valeurs distinctes privilégiées par les diverses catégories d'agents et, à ce titre, elle met elle aussi en relief la nature éthique des conflits ayant fréquemment lieu entre les multiples acteurs.

Par ailleurs, d'autres recherches récentes, cette fois à l'échelle mondiale, ont dénoncé l'existence d'une carence éthique majeure au sein du monde de l'éducation prenant la forme de pratiques de corruption. Ainsi, Moreau (2011, p. 292-293) cite à cet effet une recherche menée par Poisson et Hallak (2009) dans le cadre de l'UNESCO montrant « la généralité de la corruption [dans le monde de l'éducation] au plan mondial, la diversité de ses formes et l'universalité de ses conséquences ». Cette corruption serait de deux niveaux :

les « grandes corruptions » dans lesquelles les organisations elles-mêmes — et l'État — sont corrompus, comme celle des marchés scolaires pour des projets immobiliers ou de matériel pédagogique, et les « petites corruptions » grâce auxquelles les acteurs cherchent à retirer un avantage ou une compensation du fait de leur fonction, comme les frais d'inscription illégaux ou le trafic de notes (Moreau, 2011, p. 293).

Ce constat de corruption généralisée relatif à l'éthique en éducation n'est évidemment pas sans conséquence sur l'éducation éthique, puisque comme le soulignent Poisson et Hallak (cités dans Moreau, 2011, p. 293) : « dans un environnement corrompu, l'éducation ne peut promouvoir avec succès des valeurs et des comportements éthiques ».

En parallèle avec cette situation mondiale déplorable, il convient de souligner qu'au cours des vingt-cinq dernières années, des instances ministérielles du milieu de l'éducation au Québec semblent avoir senti le besoin de réserver une place importante à la question de l'éthique en éducation dans certains textes officiels majeurs concernant l'école et la formation d'acteurs du système éducatif. Rappelons par exemple la parution en 1990 du Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation intitulé : *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Au plan de la formation des enseignants, la présence de la compétence 12, « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions », parmi les 12 compétences professionnelles à développer, indique que le MEQ (2001) considère l'éthique comme un axe central de la profession. Cet axe se manifeste également en administration scolaire où l'éthique représente l'une des 6 « capacités transversales » chapeautant l'énoncé des 10 compétences professionnelles (MELS, 2008). Pensons aussi à l'ensemble du personnel de l'école qui, au Québec, a désormais l'obligation d'agir en matière d'intimidation. En Europe, notons par exemple que les enjeux éthiques de la diversité socioculturelle dans la formation des enseignants font l'objet d'une attention particulière (Arnesen *et al.*, 2009).

Dans la mesure où ceci témoigne d'une certaine convergence dans la reconnaissance de l'importance de la formation éthique des acteurs du milieu éducatif, il nous apparaît essentiel de chercher à mieux discerner la place qu'occupe concrètement l'éthique dans la formation initiale ou continue de ceux-ci, de même que de dégager les fondements sur lesquels repose cette formation. L'époque où, par exemple au Québec, la formation des maîtres était orientée vers le déploiement d'un enseignement « pastoral », (pour reprendre l'expression utilisée par Gagnon, 2006, p. 216) traversant l'ensemble du curriculum est définitivement révolue et plusieurs travaux ont depuis lors contribué à enrichir la réflexion sur la formation éthique d'agents scolaires. Ainsi, certaines avenues ont déjà été formulées, à l'intérieur de divers travaux, comme types de formation éthique à privilégier auprès des acteurs du système éducatif. Au plan de la formation éthique des enseignants, à titre d'exemple de travail scientifique réalisé ces dernières années au Québec, citons l'ouvrage *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, paru en 2009, (sous la direction de Jutras et Gohier) qui notamment comportait, parmi les avenues proposées, des cadres théoriques associés aux éthiques du lien (Christiane Gohier), de l'immanence (Diane Léger et Jeanne-Marie Rugira), de la sollicitude (Lucille Roy Bureau) et déontologique (Eirick Prairat). Notre colloque a donc poursuivi un travail déjà bien amorcé et s'est voulu un lieu de dialogue entre chercheurs provenant de différents champs de l'éducation et partageant cette préoccupation de la formation éthique d'acteurs du système éducatif. Différents questionnements guidaient les interventions lors de ce colloque : quels fondements sont à privilégier pour orienter la formation de ces acteurs? Des apprentissages axés sur le développement du raisonnement? Sur l'appropriation de valeurs prédéterminées? Comment se traduit la formation éthique des acteurs au-delà de la simple formulation de compétences ou de principes d'orientation leur étant adressés? Quelle place est ou devrait être faite à l'éthique dans la formation au-delà de la visée d'acquisition d'une compétence professionnelle particulière?

Nous espérons que la lecture de ces *Actes* vous sera aussi agréable et enrichissante que le colloque le fut pour nous.

Bibliographie sélective

- Arnesen A.-L., Hadzhitheodoulou-Loizidou P., Bîrzéa C., Essomba M. A., Allan J. (2009), *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990), *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Publications du Québec.
- Gagnon, R. (2006), « Enseignement moral et Polémos », dans F. Ouellet, *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, p. 215-221.
- Gohier, C. (2009), « Le soi et les autres en enseignement : vers une éthique du lien », dans F. Jutras et C. Gohier, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-29.
- Jutras, F. et Boudreau, C. (1997), « La dimension éthique dans la relation éducative selon le point de vue d'enseignantes et d'enseignants du secondaire », dans M.P. Desaulniers *et al.*, *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 155-169.
- Léger, D. et J.-M. Rugira (2009), « L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre immanence et compétence », dans F. Jutras et C. Gohier, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 93-114.
- LeVasseur, L. (2011), « La division du travail scolaire : quelques éléments historiques et quelques enjeux sociaux et éducatifs », dans J. Tondreau et M. Robert, *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, Anjou, Éditions CEC, p. 297-302.
- LeVasseur, L. et M. Tardif (2005), « Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec », *Éducation et société*, n° 15, 1, p. 169-188.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008), *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001), *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (2011), *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin.
- Poisson, M. et Hallak, J. (2009), *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire?*, Paris, Éditions l'Unesco.

Prairat, E. (2009), « Le minimalisme déontologique : raisons sociologiques et pertinence éthique à l'heure du pluralisme moral », dans F. Jutras et C. Gohier, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 31-51.

Roy Bureau, L. (2009), « Contribution de l'éthique de la sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle », dans F. Jutras et C. Gohier, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 115-131.

Zubay, B. et Soltis, J.F. (2005), *Creating the Ethical School*. New York, Teachers College Press.

Notices biographiques

Claude Gendron est professeure agrégée à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts concernent différentes thématiques relevant tant de l'éducation éthique que de l'éthique en éducation analysées dans une perspective philosophique inspirée plus spécialement de l'éthique du *care*. Elle est chercheure régulière et membre de l'exécutif du GREE. Elle est également membre du groupe *Women in Philosophy of Education*.

Mathieu Gagnon est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il s'intéresse plus particulièrement aux relations entre la pensée critique et les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants, à l'éducation éthique et à pratique de la philosophie en communauté de recherche. Il est chercheur régulier au GRÉÉ ainsi que chercheur associé au CRIFPE de même qu'au GRECEH.

Nancy Bouchard, Ph.D., est professeure titulaire et directrice du Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à l'éthique communicationnelle en éducation par des approches en philosophie morale et politique, en psychologie morale et en éducation morale/éthique. Elle dirige notamment une recherche internationale sur l'analyse de l'éducation éthique dans les politiques et programmes de la Francophonie.

LES CONFÉRENCES

1. LA QUESTION DE LA JUSTICE SOCIALE CHEZ LES DIRECTIONS D'ÉCOLES

*Jean Archambault, professeur
Université de Montréal*

*Roseline Garon, professeure
Université de Montréal*

Notre programme de recherche vise à mieux comprendre en quoi consiste le fait de diriger une école en milieu défavorisé. Depuis 2006, nous effectuons des études en collaboration avec le *Programme de soutien à l'école montréalaise* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), devenu maintenant *Une école montréalaise pour tous*, dont les objectifs sont de décrire et de documenter le travail des directions d'écoles et d'identifier leurs besoins en termes de développement professionnel, dans l'optique d'alimenter ce développement professionnel.

Un des aspects sur lesquels nos études ont porté est l'exercice, par les directions d'écoles, d'un leadership de justice sociale (Ayers, Quinn et Stoval, 2009). Cet aspect tire son intérêt du fait que la recherche sur les écoles performantes en milieu défavorisé l'identifie comme l'une des caractéristiques propres à ces écoles (Archambault, Garon et Harnois, 2011). Outre le fait d'assurer une plus grande justice et une plus grande équité dans l'école, l'exercice d'un tel leadership pourrait contribuer à améliorer l'apprentissage des élèves (Garon et Archambault, 2010).

Une première étude portant sur le discours de 45 directions à propos de leur travail a montré que la justice sociale faisait peu partie de leurs préoccupations. Nous avons voulu en savoir davantage en observant le travail de 12 directions d'écoles : nous n'avons observé que très peu d'interventions reliées à la justice sociale. Nos recherches ont montré que la justice sociale était peu présente dans le discours et dans les actions quotidiennes des directions d'écoles (Archambault et Garon, 2011). En effet, nos entrevues et nos observations nous ont portés à croire que les directions étaient peu préoccupées par les questions d'équité et de justice et qu'elles intervenaient peu à cet égard dans leur école.

Nous avons donc dû trouver des directions exceptionnelles, reconnues pour le fait qu'elles exercent un leadership de justice sociale dans leur école, afin de parvenir à décrire

ce que fait une direction pour combattre l'injustice et où, sur quoi et quand elle intervient. Nous avons donc interviewé trois directions reconnues pour leur sensibilité à la justice sociale, à propos de l'exercice de ce leadership. Au contraire de nos deux premières études, nous avons obtenu des données sur 1- les visions de la justice sociale, les attitudes et les valeurs; 2- les objets d'injustice ou d'iniquité; 3- les moments, les événements et les situations où les directions disent intervenir, et 4- les interventions que les directions disent mener.

Ces données viennent compléter le cadre opérationnel que nous avons bâti afin d'étudier le leadership en matière de justice sociale chez les directions d'écoles (voir figure 1). Elles confirment la pertinence de ce cadre opérationnel et, couplées à ce cadre, nous permettent de constater des zones où nous n'avons pas encore pu collecter de données (exercice du pouvoir, activisme). Ainsi, les données et le cadre constituent une base solide pour l'étude du leadership de justice sociale chez les directions. Enfin, ces données alimentent les contenus de formation initiale et de formation continue des directions. Cela est d'autant plus important que la littérature scientifique considère ce leadership comme un facteur important de réussite scolaire et que, outre les entrevues avec des directions particulièrement sensibles à ces questions, nos données montrent que la justice sociale est peu présente dans les préoccupations des directions ordinaires.

Bibliographie sélective

Archambault, J., et Garon, R. (2011). *Transformative Leadership : How Do Montréal School Principals Ensure Social Justice in Their Disadvantaged School?* Chapter 20, 291-306 In C.M. Shields (dir.), *Transformative Leadership : A Reader*. New York, Peter Lang.

Archambault, J., Garon, R., et Harnois, L. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé. Des caractéristiques des écoles efficaces, provenant de la documentation scientifique (mise à jour des documents de 2008 et 2006)*. Université de Montréal et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise, 4 p.

Ayers, W., Quinn, T. et Stovall, D. (Eds). (2009). *Handbook of social justice in education*. New York, Routledge, 774 p.

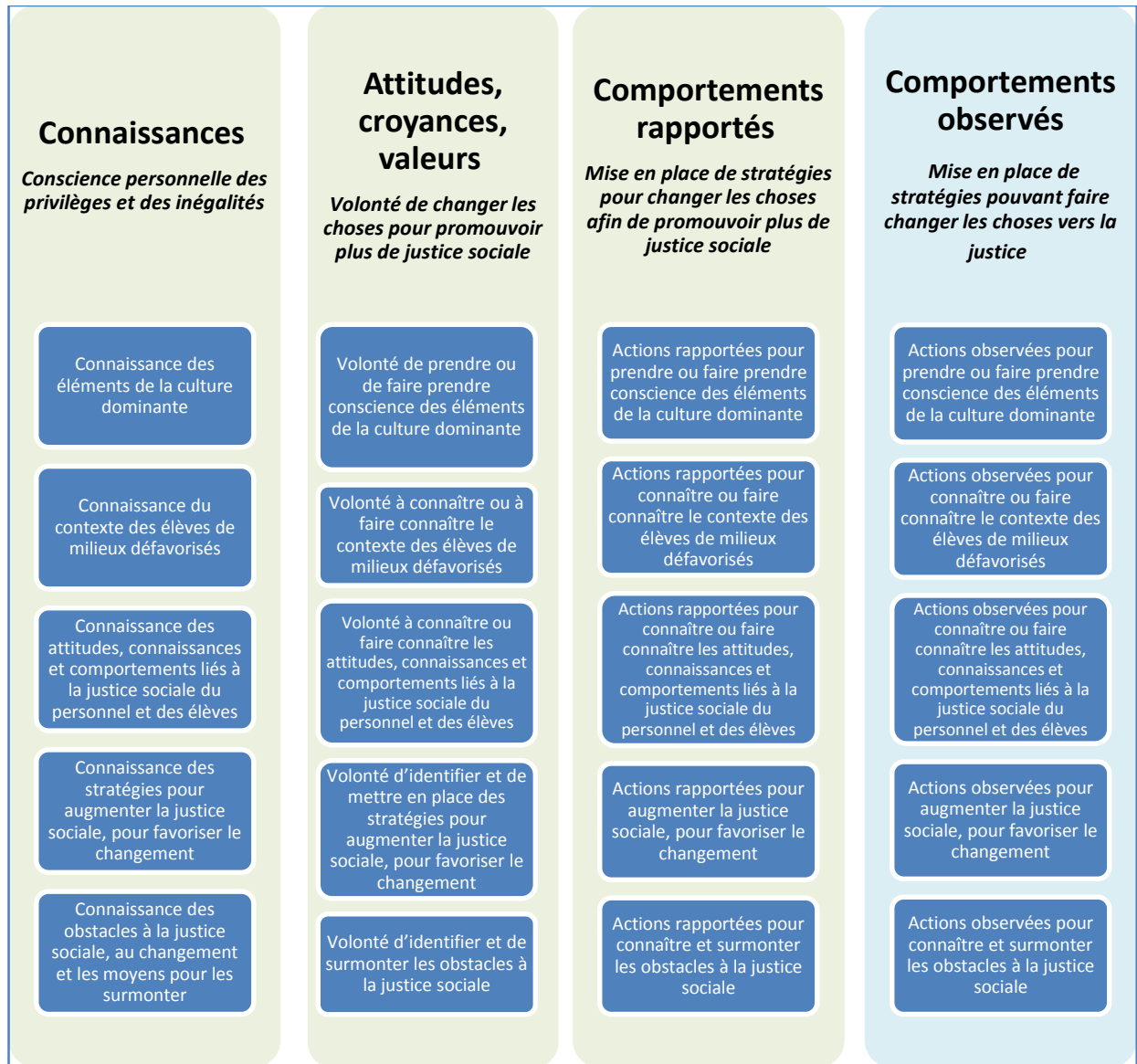
Garon, R. et Archambault, J. (2010). « Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale ». *Vie Pédagogique*, 155, 21-23.

Notices biographiques

Jean Archambault, Ph. D., est professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation à l'Université de Montréal et responsable du secteur Gestion des activités éducatives aux programmes de 2e et 3e cycles en administration de l'éducation dans cette université. Détenteur d'une maîtrise en psychologie et d'un doctorat en psychopédagogie (UdeM, 1992), il œuvre en milieu scolaire depuis plus de 35 ans dont 28 ans à titre de conseiller pédagogique dans une commission scolaire. Ses intérêts de recherche et de formation portent sur la gestion éducative de l'établissement scolaire, particulièrement en milieu défavorisé.

Roseline Garon est professeure agrégée au Département d'administration et fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. Détentrice d'une maîtrise en psychologie (UQAM, 1988) et d'un doctorat en psychologie de l'éducation (UdeM, 1997), elle participe comme professionnelle de recherche à plusieurs études dans les écoles en milieu défavorisé. Ses intérêts de recherche et de formation portent sur les méthodes de recherches qualitatives et mixtes, de même que sur les pratiques des directions d'établissement en milieu défavorisé.

Figure 1. Cadre opérationnel



2. LA PLACE DE L'ÉTHIQUE DANS L'IMAGINAIRE DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES : RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE¹

*Yves Boisvert, professeur
École nationale d'administration publique*

*Michel Boisclair, chargé de projet
École nationale d'administration publique*

Comme dans tous les domaines de l'administration publique, la compétence éthique n'échappe pas au monde de l'éducation. En effet, l'éthique occupe une place de plus en plus importante en éducation (UNESCO, 2009). De fait, plusieurs commissions scolaires ont élaboré leur propre code d'éthique à l'intention de leurs employés (CS des Patriotes, CS des Laurentides en 2002), CS de Montréal en 1998 revu en 2008 pour les commissaires et en 2002 pour les directions d'établissements scolaires, pour ne nommer que celles-là.

D'autre part, l'éthique fait partie des six capacités transversales imbriquées dans les dix compétences du référentiel de compétences du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008). Elle sert également d'assises communes aux dix compétences requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement (MELS, 2008, p. 30).

Depuis 1960, l'éducation au Québec a connu de nombreuses réformes; de nouveaux objectifs sont apparus (Ross, 2012, p. 9). Aujourd'hui, la Loi sur l'instruction publique (LIP, art. 36) confère à l'école une « triple mission : instruire, qualifier et socialiser » (Ross, 2012, p. 9). Cette mission de l'école québécoise a eu, quant à elle, des répercussions sur la place et le rôle assumés par les directions d'établissements scolaires, notamment dans le référentiel de compétences adopté par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008, p. 32). Dans un document publié par l'UNESCO auquel l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES) (2007) a collaboré, le métier de chef d'établissement connaît différentes conceptions, selon les pays et les époques (La revue des Échanges, 2007, n° 2, p. 2) : l'administrateur, le manager et le leader (idem, p. 3). Le Québec quant à lui a porté au cours des dernières années un intérêt grandissant au rôle joué par les directions d'établissement d'enseignement dans la

¹ Avec la collaboration d'Houmaïda San'tanna, M.A. et Mario Jolivet, M.A.

restructuration du système éducatif et ce mouvement s'est accru avec la décentralisation administrative et la responsabilisation de ces mêmes directions. Ce changement de rôle le plus important est imputable à la Loi 180 en 1997, « laquelle confie des responsabilités accrues à l'école afin qu'elle soit en mesure de mieux adapter l'enseignement qu'elle dispense et son organisation scolaire aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves » (Brunet, Savoie et Schaffer, 2007, p. 21). Ce mouvement a donc entraîné une complexification du rôle de direction d'établissement (UNESCO, 2007), ce qui a eu pour conséquence la mise en place de mécanismes de plus en plus sophistiqués pour le recrutement, la sélection et la formation des directions d'établissement d'enseignement (MELS, 2008, p. 7). Par exemple, plusieurs commissions scolaires convient les futures directions d'établissement à un processus comportant des tests psychométriques, une session d'appréciation par simulation et des entrevues. En plus de ce processus de sélection, les candidats potentiels doivent posséder un minimum de six crédits de deuxième cycle avant l'entrée en fonction. Dans le cas qui nous occupe, le référentiel de compétences « décrit les compétences jugées requises par l'ensemble des acteurs concernés pour assurer l'exercice pertinent et efficace d'une profession » (MELS, 2008, p. 27). Ces compétences servent « de point de repère » (MELS, 2008, p. 27), autrement dit, de balises « pour orienter le parcours de professionnalisation des personnes » qui choisissent de s'engager dans cette profession (MELS, 2008, p. 27). On retrouve aux États-Unis, en Angleterre, en France et en Ontario également des exemples de profils de compétences des directions d'établissement. Contrairement à l'Ontario et aux États-Unis, « le profil de compétences du MELS n'est pas une exigence à acquérir mais une recommandation » (Ross, 2012, p. 18). Parmi les capacités transversales privilégiées dans le référentiel du MELS, il y a l'éthique. Or, cette capacité prend une place de plus en plus importante dans le domaine de l'administration scolaire, à un point tel que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2002) l'a inscrit comme étant une des capacités transversales dans son référentiel de compétences à l'intention des directeurs d'établissements scolaires. Conséquemment, comme l'indique Jeanne Moll en référence au livre de Patricia Vallet paru en 2003 chez l'Harmattan, « nous ne pouvons négliger, au sein de l'équipe éducative (...) de nous interroger sur nos présupposés, c'est-à-dire sur les références théoriques et éthiques qui sont au fondement de nos actes ». Sans entrer dans tous les détails que suggère

l'éthique, « de nouvelles valeurs apparaissent, les attitudes changent ainsi que les comportements, qui n'ont pas toujours de résonance dans la culture traditionnelle » (Langlois, 1999). Et, « si le terme éthique est valorisé, c'est justement parce qu'il ne comporte pas de relents d'autoritarisme et de traditionalisme auxquels la morale est – faussement – attachée » (Desaulniers, 2000, p. 301). Ce qui n'empêche pas les commissions scolaires, les associations professionnelles et les syndicats de parler entre elles de *code* d'éthique, ce qui suggère le caractère normatif de l'éthique malgré ce que nous suggère la littérature sur le sujet d'où l'importance de mettre en place des mécanismes susceptibles de faciliter et de favoriser un meilleur dialogue entre les différents acteurs du monde scolaire, ce que Bacher (2009, p. 3) appelle du *recadrage éthique*. Or, le monde scolaire a beaucoup changé au cours des dernières années, que les directions d'établissements scolaires font face à de nombreux dilemmes moraux, ce faisant, elles ont besoin d'adopter une approche éthique [compétence éthique] pour solutionner les situations qui se présentent devant elles (Langlois, 1999) comme le montre l'enquête exploratoire que nous avons réalisée récemment auprès de membres de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE). Les candidats à notre enquête exploratoire provenaient de six commissions scolaires différentes; 12 femmes et 10 hommes; 14 du niveau primaire, 7 du niveau secondaire et un de la formation professionnelle; 17 provenaient d'un milieu urbain et 5 d'un milieu rural; il y avait 17 membres de direction et 5 adjoints; 17 avaient plus de 5 ans d'expérience à leur poste et 5 en avaient moins de 5 en direction d'établissement; 16 avaient assisté à la formation et 6 n'avaient assisté à aucune formation ou présentation sur l'éthique. Nous avons mené des entrevues semi-dirigées structurées autour de six axes de questions et de neuf sous-questions.

Cette communication présente donc les résultats d'une enquête exploratoire que l'équipe de recherche en éthique publique du Centre d'étude sur la gouvernance des organisations (CERGO) de l'École nationale d'administration publique (ENAP) a réalisée pour le compte de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) au cours de l'année 2009-2010. Cette recherche s'inscrit dans le prolongement de la formation en éthique de la gestion scolaire que le professeur Yves Boisvert, de l'ENAP, a donnée à des centaines de membres de la FQDE en 2009-2010. Trois objectifs étaient

poursuivis par cette enquête exploratoire : cerner la perception et la place à donner à l'éthique dans la gestion scolaire; cibler les enjeux et risques éthiques les plus importants sur lesquels il serait intéressant de travailler avec les membres afin de les rendre moins vulnérables, et cibler les besoins des directions en matière d'éthique afin de voir si des outils ou dispositifs ne pourraient pas être créés pour eux.

Cette recherche a d'abord permis de dénombrer chez les répondants différentes définitions de l'éthique. Malgré cette pluralité de définitions, les directions d'école se rejoignent sur l'idée que le travail à faire en matière d'éthique dépassait le simple respect de la logique d'obéissance et conformité normative. Pour la plupart de ces répondants, l'éthique favoriserait un travail de réflexion pour qu'un comportement réponde à un système de référence élargi, fondé sur certaines valeurs signifiées par les parties prenantes, ou sur des principes limpides qui balisent la fonction que l'on occupe. Ce faisant, l'éthique constituait pour eux une sorte de cadre de référence qui les outille pour prendre de meilleures décisions ou pour faire une réflexion critique sur leurs propres pratiques de gestion.

Les directions d'école se sont montrées positives par rapport à la place qu'occupe l'éthique à l'intérieur de leurs institutions. Elles sont très positives dans l'évaluation qu'elles font de la compétence éthique de leurs employés, particulièrement chez les enseignants. Leurs réponses aux questions qui portaient sur les risques éthiques montrent que les directions d'école sont conscientes de la nature particulière de leur milieu. En effet, les différents types de risque qui ont été identifiés relèvent tous de situations les mettant en relation avec leurs parties prenantes. En ce sens, les risques identifiés ne sont pas d'ordre économique, ils sont relationnels : ils découlent de certaines relations difficiles qu'ils peuvent avoir avec les parents, les enseignants et les commissions scolaires. Ces relations difficiles nécessitent un sens aigu de l'éthique, car il y a une nécessité de s'autoréguler pour éviter les fautes professionnelles. Ainsi, le manque de professionnalisme est sûrement ce qu'ils perçoivent comme l'archétype de la faute éthique.

Concernant la formation en éthique, la majorité des répondants pensent que les formations devraient être avant tout axées sur la dimension pratique. Elles devraient aller

au-delà de la simple connaissance de l'éthique et des définitions de base. Plusieurs pensent que l'apprentissage au moyen de mises en situation serait approprié. La formation doit également porter sur les dilemmes de gestion et sur les problèmes éthiques qu'éprouvent leurs enseignants en classe afin de pouvoir les aider. Ils aimeraient aussi mieux s'outiller pour gérer des situations relationnelles difficiles, notamment la gestion de leurs rapports avec les parents difficiles et critiques. Pour plusieurs répondants, la formation ne devrait cependant pas se limiter aux directions d'établissement, elle devrait être généralisée aux écoles et aux employés des commissions scolaires. Finalement, la formation devrait aborder les problèmes d'éthique d'actualité afin de permettre de sensibiliser les acteurs scolaires à l'importance de certains types de risque. L'un des répondants donne l'exemple des réseaux sociaux. Il serait utile de donner une formation pour sensibiliser les employés sur les risques éthiques liés à leur utilisation.

Comme nous venons de le voir, le rôle de direction d'établissement d'enseignement comporte de nombreux défis, d'où l'importance de privilégier tout au long de son parcours professionnel une démarche axée sur l'acquisition d'un ensemble de compétences dont l'éthique constitue un point « transversal » pour reprendre un terme jadis à la mode. Certes, la gestion d'un établissement scolaire est de plus en plus complexe et difficile à exercer comme le rapporte un document préparé par l'UNESCO et auquel l'AFIDES a collaboré (2007). Conséquemment, on peut dire sans se tromper qu'il existe de véritables risques éthiques dans nos établissements scolaires et organisations publiques. C'est dans ce contexte que le recadrage éthique peut être un élément utile pour favoriser un meilleur dialogue entre les différents acteurs de l'école : direction-parents, direction-enseignants, direction-enfants et direction-milieu, pour ne nommer que ceux-là. Cette technique s'inspire des travaux de Watzlawick (1975) sur le recadrage. Elle se définit comme étant une façon différente de présenter une situation ou un problème. Or, l'éthique peut être une façon de *recadrer* une situation ou un problème. Cette technique de recadrage éthique fait appel à un cheminement des personnes ou des groupes visant à résoudre un problème ou une situation. Elle permet de prendre seul ou en groupe de meilleures décisions. De manière concrète, ce recadrage éthique fait appel à des compétences que doit maîtriser la direction d'un établissement scolaire. Parmi ces compétences, il y a la confiance, l'écoute et le questionnement. Or, comme le suggère l'Organisation de Coopération et de

Développement Économiques (OCDE), les plus grands défis de l'éthique du service public restent au niveau de la gestion des risques éthiques (OCDE, 2009). Conséquemment, le recadrage éthique constitue une façon de créer un meilleur climat dans les écoles et dans les relations de la direction avec les parents, les enseignants, les élèves et le milieu.

Bibliographie sélective

- Bacher, N. (2009). « Recadrage éthique comme outil d'influence d'une direction adjointe ». Travail présenté à R. Boudreault pour satisfaire aux exigences du cours ETA 6966. Montréal : Département d'administration et fondements de l'éducation. Faculté des sciences de l'éducation.
- Brunet, L., A. Savoie et M. Schaffer. (2007). « De solides compétences pour les directions d'école : état de la question ». *La revue des Échanges*, n° 2, p. 21-25.
- Ciulla, J.B. (2003). *The ethics of leadership*. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning.
- Desaulniers, M.-P. (2000). « L'éthique appliquée en éducation. » *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), p. 299-317.
- Langlois, L. (1999). « Développer une compétence éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires ». *Perspectives d'avenir en éducation*, vol. XXVII, n° 1, printemps. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/langlis.html>
- Langlois, L. (2008). *Anatomie du leadership éthique : pour diriger nos organisations d'une manière consciente et authentique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Northouse, P.G. (2007). *Leadership : theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). *Vers un cadre pour l'intégrité solide : instrument, processus, structures et conditions de mise en œuvre*, Forum mondial sur la gouvernance publique, 2009, 103 p.
- Ross, M. (2012). *Les compétences de directions efficaces. Études de cas dans deux écoles secondaires québécoises*. Thèse de doctorat. Département des fondements et pratiques en éducation. Faculté des sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.
- UNESCO. (2007). « Le métier du chef d'établissement ». *La revue des Échanges*, n° 2, p. 2-8.

UNESCO. (2006). *Les nouveaux rôles du chef d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Paris : Organisation des Nations-Unies pour l'éducation et la culture.

Watzlawick, P., J. Weakland et R. Fisch. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.

Notices biographiques

Yves Boisvert, Ph.D. en science politique, est professeur titulaire en éthique et gouvernance à l'École nationale d'administration publique. Il est aussi professeur associé à la Chaire d'éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke et responsable du groupe de recherche en éthique publique du CERGO et de l'axe enjeux éthiques et jeux de régulation au Laboratoire SantéSih de l'université Montpellier 1. Il a fondé et dirigé pendant plusieurs années la revue éthique publique et il est l'auteur de nombreux ouvrages en éthique gouvernementale.

Michel Boisclair, chargé de projet et doctorant en administration de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, est détenteur d'une maîtrise en administration publique de l'ENAP, option management international. Ses domaines de recherche portent sur l'émergence de structure innovante en matière de relation université-milieu ainsi que sur l'influence de ces transformations sur la mise en place de mécanismes permettant une relation gagnante-gagnante entre l'université et le milieu.

3. QUELLE FORMATION ÉTHIQUE POUR LES RESPONSABLES PÉDAGOGIQUES? ANALYSE DU GUIDE POUR L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME DE L'OIF

*Nancy Bouchard, professeure
Université du Québec à Montréal*

*Jean-Claude Desruisseaux, professeur
Université du Québec en Outaouais*

L'OIF (2005, 2009), tout comme l'UNESCO (2007, 2011) et le Conseil de l'Europe (2002, 2008, 2010) insistent sur l'importance d'une éducation à la démocratie et aux droits de l'Homme respectueuse de la diversité. À ce sujet, nous nous intéressons à l'approche de l'OIF pour qui l'universalité et la diversité ne sauraient s'affronter, tant elles sont vouées à se nourrir, s'alimenter, s'enrichir l'une l'autre (2009). Plus spécifiquement, la formation à l'Éducation aux Droits de l'Homme (EDH) telle que proposée par l'OIF retient ici notre attention.

Selon l'OIF (2000, 2009), les droits de l'Homme comme la démocratie sont des exigences éthiques auxquelles il faut sensibiliser l'ensemble des acteurs politiques et des citoyens. À cette fin, l'éducation et la formation ainsi que l'appui aux réseaux existants sont estimés essentiels d'où la proposition d'un guide de formation à l'enseignement de l'EDH (2009) et d'un accompagnement à l'appropriation de celui-ci dans les pays où ce besoin se manifeste. Les premiers acteurs visés sont les responsables pédagogiques des ministères de l'éducation. Avec le concours de l'OIF, ils s'approprient le guide et l'adaptent à leur contexte (par ex. par la production d'un manuel) pour ensuite l'implanter auprès des enseignants sur le terrain.

Mais quel type de formation éthique retrouve-t-on dans ce document ? Telle est la question principale qui nous occupe et dont nous traitons à travers une analyse de l'éducation éthique réalisée à partir du modèle que nous avons développé dans le cadre de nos travaux sur l'éducation éthique dans la Francophonie (Bouchard, Gendron, Desruisseaux et Daniel, 2012). Ce modèle d'analyse se présente en sept composantes :

1. formation personnelle (FP) – connaissance de soi, l’identité personnelle, le soi en émancipation ;
2. éducation à l’autre (EA), à l’altérité – connaissance de l’autre, des autres ;
3. éducation à la société (ES) – connaissance du cadre commun, attention sur ce qui nous structure socialement ;
4. maillage formation personnelle/éducation à l’autre (FP/EA) – relations interpersonnelles, le soi en relation avec autrui ;
5. maillage formation personnelle/éducation à la société (FP/ES) – le citoyen et son rapport à la société, au cadre commun ;
6. maillage éducation à l’autre/éducation à la société (EA/ES) – l’autre et les groupes de la société civile et leur rapport à la société, au cadre commun ;
7. maillage formation personnelle/éducation à l’autre/éducation à la société (FP/EA/ES) – le rapport entre soi, l’altérité et la société.

L’éducation aux droits de l’homme, telle que présentée et développée à l’intérieur du guide « L’éducation aux droits de l’Homme. Comprendre pour agir ensemble » (OIF, 2009), s’appuie sur les quatre valeurs de la Francophonie : l’universalité, la liberté, la pluralité et la solidarité. Ce document de 206 pages compte plusieurs parties : une introduction qui présente les droits de l’homme comme le bien de tous, une 1^{ère} partie qui explicite l’éducation aux droits de l’homme, une 2^{ème} partie comportant des fiches pédagogiques où les quatre valeurs sont opérationnalisées et une 3^{ème} partie qui contient des annexes. Un CD-Rom contenant 45 grands textes internationaux des Droits de l’Homme accompagne également ce guide. Cette éducation est considérée comme noyau dur de l’éducation autour duquel gravitent l’éducation à la citoyenneté, à la paix, à la tolérance, au développement durable, à la démocratie ainsi que l’éducation interculturelle.

À l’analyse du document à partir de notre modèle d’analyse de l’éducation éthique, nous remarquons qu’au niveau de la formation de l’enseignant, bien qu’on puisse retrouver quelques éléments des composantes FP/ES et FP/EA de notre modèle, celle-ci se situe essentiellement dans la composante ES, c’est-à-dire que le guide s’attarde plus

particulièrement à ce que les enseignants acquièrent une bonne connaissance des droits de l'homme et qu'ils soient en mesure de mettre en relief des bonnes pratiques de promotion des droits de l'Homme dans leur milieu. Par ailleurs, à l'analyse de la partie pédagogique du guide, nous remarquons que celle-ci touche l'ensemble des composantes de notre modèle.

Mentionnons quelques exemples dans chacune des composantes :

FP : développer l'esprit critique

EA : connaissance des migrants

ES : connaissance du droit international et humanitaire

FP/EA : non-discrimination dans les relations à l'école

FP/ES : participation citoyenne à l'école

EA/ES : combat contre la discrimination nationale et internationale

FP/EA/ES : mieux vivre-ensemble et respect de la dignité humaine

Ainsi, la formation de l'enseignant est qu'il acquière la connaissance du cadre des droits de l'Homme alors que, dans les fiches pédagogiques présentées, il lui est demandé de pratiquer une éducation éthique beaucoup plus riche et complexe.

Bibliographie sélective

Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, N. et M. Gagnon (dir.) (2012). *L'Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, N., C. Gendron, J.-C. Desruisseaux et M.-F. Daniel (2012). « L'éducation éthique et au vivre-ensemble : politiques et programmes de régions de la Francophonie – Belgique, France, Québec », *Les Dossiers du GREE*, Série 1. *Colloques et conférences*, n° 1, p. 16-23.

Bouchard, N., J.-C. Desruisseaux et M. Gagnon (2011) *Éthique et culture religieuse : résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez des enseignant-e-s du primaire*. *Vivre le primaire*, 24(2), p. 48-49.

- Bouchard, N. et M.-F. Daniel (dir.) (2010). *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de l'Europe (2010). *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. Recommandation CM/Rec(2010)7 et exposé des motifs*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 42 p. [en ligne sur] < http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_FR.pdf > (consulté le 30.05.13)
- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 73 p. [en ligne sur] < http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_FR.pdf > (consulté le 30.05.13)
- Conseil de l'Europe (2002). « L'éducation aux droits de l'homme. Comprendre le concept d'éducation aux droits de l'homme », *Repères*. [Dossier en ligne sur] < http://eycb.coe.int/compass/fr/pdf/1_1.pdf > (consulté le 23.05.13)
- Desruisseaux, J.-C. (2010). « Inclusion de la diversité culturelle dans un modèle multifactoriel de la représentation d'une bonne école chez les étudiants-maîtres québécois », *Revue de l'Université de Moncton*, 41(1), p. 171-210. [en ligne sur] < <http://www.erudit.org/revue/rum/2010/v41/n1/> > (consulté le 30.05.13)
- Desruisseaux, J.C. (2010). « La participation, l'effort dialogique et l'éthique comme conditions gagnantes dans les situations culturelles à l'école », dans Nancy Bouchard et Marie-France Daniel (dir.). *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 117-132.
- OIF (2010). *Pour la démocratie et les droits de l'Homme : Promotion de la culture démocratique par l'éducation citoyenne*, Programmation 2010-2013, Paris, OIF.
- OIF (2009). *L'éducation aux droits de l'Homme. Comprendre pour agir ensemble*, Paris, AFCNDH.
- OIF (2000). Déclaration de Bamako. [En ligne sur] < <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm> > (consulté le 01.03.13)
- OIF (2005). Charte de la Francophonie, Antananarivo. [En ligne sur] < <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm> > (consulté le 01.03.13)
- UNESCO (n.d.). *Apprendre à vivre ensemble* [Dossier en ligne sur] < <http://www.ibe.unesco.org/fr/themes/themes-curriculaires/apprendre-a-vivre-ensemble.html/> > (consulté le 23.05.13)

Notices biographiques

Nancy Bouchard, Ph.D., est professeure titulaire et directrice du Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à l'éthique communicationnelle en éducation par des approches en philosophie morale et politique, en psychologie morale et en éducation morale/éthique. Elle dirige notamment une recherche internationale sur l'analyse de l'éducation éthique dans les politiques et programmes de la Francophonie.

Jean-Claude Desruisseaux, Ph.D., est professeur en sciences de l'éducation (psychologie sociale) à l'Université du Québec en Outaouais. Membre de l'exécutif du GREE, il s'intéresse à l'apprentissage et à l'enseignement auprès de clientèles multiculturelles, l'éducation interculturelle et les valeurs, la psychologie des contacts culturels. Ses communications et publications scientifiques traitent de l'éducation interculturelle et des valeurs.

4. LA CONSTRUCTION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE LA RÉFLEXION ÉTHIQUE CHEZ LE PERSONNEL ENSEIGNANT DES COLLÈGES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE COLLABORATIVE

*France Jutras, professeure
Université de Sherbrooke*

*Christiane Gohier, professeure
Université du Québec à Montréal*

*Luc Desautels, professeur
Collège de Lanaudière*

*Philippe Chaubet, professeur
Université du Québec à Montréal*

*Françoise Doré, étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Montréal*

Embauché en raison de l'expertise disciplinaire, dès l'insertion professionnelle le personnel enseignant des cégeps est invité à s'inscrire à des formations pédagogiques axées sur le développement professionnel sur une base volontaire. Dans ce cadre, la formation à l'éthique professionnelle peut être abordée dans un cours spécifique ou de manière transversale. Mais, qu'ils participent ou non aux formations formelles, l'exercice professionnel leur apporte inmanquablement quantité d'expériences qui peuvent les interpeller au plan éthique ou qui leur demandent de prendre des décisions là où des zones grises les inquiètent. Les enseignantes et enseignants du niveau collégial comme ceux des autres ordres d'enseignement doivent ainsi constamment composer avec toutes sortes de situations où l'éthique est en jeu.

Une première recherche à devis mixte a été menée de 2006 à 2010 pour mettre en évidence les enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. Six groupes de discussion conduits dans des cégeps publics et des collèges privés ont permis de relever que l'éthique se présente d'abord et avant tout aux enseignantes et enseignants du collégial comme un questionnement qui concerne le rapport aux élèves, le rapport aux collègues et le rapport à l'enseignement (Desautels, Gohier et Jutras, 2009). Tandis que les politiques institutionnelles, les codes de déontologie des professions, les valeurs et principes guident leurs réflexions et leurs prises de décision (Gohier, Desautels et Jutras, 2010), les

discussions avec les collègues, la réflexion, l'argumentation et la recherche d'information les aident à analyser et trouver des solutions aux problèmes (*Ibid.*). Pour approfondir ces résultats, une enquête par questionnaire à grande échelle a permis de relever que les préoccupations d'ordre éthique se présentent comme des cas de conscience et des conflits de valeurs où les actions ont des conséquences sur soi et sur autrui, ainsi que comme des situations qui confrontent l'idéal professionnel et l'intégrité professionnelle (Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Ntebutse, 2012). Les points de repères utilisés pour résoudre des problèmes sont les valeurs et principes personnels, les politiques et règlements du collège, la convention collective de travail, le code de vie du collège ainsi que ses us et coutumes (*Ibid.*). Bien que la réflexion personnelle sur la situation soit importante pour la comprendre et trouver des pistes de solution aux problèmes, c'est le recours à la discussion qui est la démarche la plus fréquemment mise en œuvre, que ce soit une discussion avec des collègues, des étudiants, des proches ou des membres de l'administration (*Ibid.*).

Vu l'importance de la discussion pour l'analyse de situations qui interpellent au plan éthique, une recherche collaborative (Gohier, Jutras et Desautels, CRSH 2010-2013) a été menée pour documenter le développement de la réflexion éthique du personnel enseignant des cégeps publics et des collèges privés. Six rencontres par année scolaire ont été organisées avec des volontaires qui ont accepté de prendre part à des discussions en groupe dans le cadre de la recherche pendant une année. Un premier groupe d'enseignantes et enseignants de la région montréalaise a participé à des rencontres en 2011-2012 et un second groupe l'a fait en 2012-2013 dans la région de Québec. Dans ce cadre de recherche, les praticiens acceptent de travailler avec des chercheurs sur un objet qui concerne leur pratique professionnelle. Ce faisant, ils vivent une expérience de développement professionnel en même temps que les chercheurs ont accès à leur manière de voir les choses, de les analyser et de construire ensemble des significations. Au total, 13 femmes et 12 hommes ont participé à toutes les rencontres, ils avaient de 3 à 25 ans d'expérience et enseignaient en formation générale, en formation professionnelle ou en formation préuniversitaire.

Au cours des deux années de travail sur le terrain, les préoccupations éthiques ont été illustrées par des cas authentiques rapportés par les participants et soumis à la discussion du groupe. Les cas concernent le rapport aux étudiants, aux collègues, ainsi que diverses situations d'enseignement-apprentissage. Il est à noter cependant qu'un cas a été apporté par les chercheurs à une rencontre pendant la première année et que le groupe de la seconde année a choisi d'avoir une séance de discussion sur les codes d'éthique.

Le modèle de délibération en groupe mis en œuvre dans la démarche de la recherche collaborative a permis aux participantes et participants de s'engager dans une situation de communauté de pratique où ils ont discuté entre collègues qui proviennent d'horizons divers pour échanger et partager des idées, des doutes et des remarques sur des événements importants de leur vie professionnelle. On peut dire que ce cadre leur a donné de véritables occasions d'examiner en profondeur le sens d'événements perturbateurs ou de situations qui les interpellent quant à l'orientation de leur agir professionnel. Chaque personne a pu élaborer un peu plus sa pensée et aller plus loin dans la réflexion sur son agir et sur des situations rencontrées dans sa vie professionnelle grâce à l'apport des autres. Chacun s'est retrouvé confronté à ses limites personnelles, cognitives, affectives, sociales, pédagogiques ou autres. Mais l'éclairage des autres, qui ont aussi leurs limites, a permis à chacun de tirer profit de la situation de délibération dans laquelle ils se sont tous investis.

La parole partagée dans un groupe hétérogène où règne la confiance constitue certainement un levier important pour la construction individuelle et collective de la réflexion éthique, comme le postulent les chercheurs. Les résultats préliminaires montrent que la participation à la recherche collaborative a permis à ces deux groupes d'enseignants de vivre une telle expérience. C'est ainsi que l'on peut dire que la délibération en groupe constitue un moyen puissant qui permet de pousser plus loin la réflexion individuelle sur la pratique et sur l'action pour la mener vers une conceptualisation plus approfondie de situations propres au domaine d'intervention. Celles-ci peuvent en effet survenir dans la vie professionnelle de chacun. En ce sens, les situations discutées au cours des deux années se ressemblaient car elles sont assez typiques de la réalité professionnelle du personnel enseignant des collèges.

La délibération en groupe a ainsi constitué un genre de laboratoire ou de lieu privilégié pour l'analyse et l'expression de la pensée sur des préoccupations qui concernent l'éthique professionnelle. Chacun s'en est trouvé enrichi. Le défi pour les enseignantes et enseignants, dans leur vie de tous les jours au sein de leur cégep ou de leur collège, consiste sans doute à s'associer à des collègues pour discuter une fois de temps en temps et en toute confiance de situations qui les préoccupent ou qui les interpellent au plan éthique. Idéalement cela ne devrait pas être réservé qu'aux personnes qui s'engagent dans une formation ou une recherche, cela devrait faire partie d'une vie professionnelle où des liens sont noués entre collègues et qui donnent à chacun l'occasion de s'entraider pour comprendre les choses. Une telle entraide informelle peut assurément soutenir chacun à voir plus clair et à analyser de façon plus complète différentes situations rencontrées dans la vie professionnelle afin de trouver des pistes de solutions créatives et appropriées aux circonstances particulières d'enseignement ou d'intervention.

Bibliographie sélective

- 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 repères et stratégies utilisées pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*. 42(1), 43-62. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/1900/182515>>
- 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. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-3/CJE32-3-DesautelsEtAl.pdf>>
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*. XXXVI (1), 213-231.

Notices biographiques

France Jutras, docteure en philosophie de l'éducation, est professeure titulaire en Fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et membre de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPÉ). Elle s'intéresse au

rôle des valeurs personnelles, professionnelles et sociales dans le développement professionnel des enseignants, tout particulièrement en ce qui a trait à leur éthique professionnelle. Son cadre de référence se situe dans une perspective d'éthique appliquée et d'éducation à la citoyenneté.

Christiane Gohier est professeure titulaire au Département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal et chercheure au Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). 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 une liste de ses travaux en accédant au <<http://ww.er.uqam.ca/nobel/r17101>>.

Luc Desautels enseigne la philosophie au collégial à L'Assomption et coordonne le dossier de la recherche au Cégep régional de Lanaudière. 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 applications pédagogiques des technologies de l'information, aux questions d'éthique appliquée et à l'amélioration continue de la qualité en éducation.

Philippe Chaubet, docteur en sciences de l'éducation, est professeur au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal et chercheur au CRIFPE. Ses recherches et publications portent sur la réflexion des formateurs sur leurs pratiques. Il s'intéresse particulièrement aux conditions qui favorisent cette réflexion et aux différents effets que celle-ci peut générer en matière de développement professionnel et personnel, par exemple : accroissement du pouvoir d'agir, mieux-être au travail, transitions identitaires.

Françoise Doré, titulaire d'un Master I en sciences de l'éducation (Université des Antilles et de la Guyane) et assistante de recherche, termine actuellement sa maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse au décrochage scolaire des élèves et à la professionnalisation du personnel enseignant, en particulier leur formation et leur éthique professionnelle.

5. PENSER LES RELATIONS ENTRE LA FORMATION ÉPISTÉMOLOGIQUE ET LA FORMATION ÉTHIQUE DES ENSEIGNANTS : VERS UNE LECTURE ÉTHICO-ÉPISTÉMIQUE DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES

*Mathieu Gagnon, professeur
Université de Sherbrooke*

1. *L'agir éthique et responsable de l'enseignant : une compétence à développer...*

Si nous prenons le temps d'écrire ou de lire ces lignes, c'est que nous partageons la conviction que l'éthique est un pôle intégrateur de l'expérience humaine. Les médias fusent de discours convoquant des réflexions et des questionnements éthiques, bien davantage que de tout autre domaine de savoirs d'ailleurs! L'éthique est au cœur d'une multitude de situations, et si elle n'y est pas *a priori*, il est toujours possible d'y porter un regard éthique. Cela vaut également, et peut-être même plus particulièrement encore, pour les situations éducatives. L'éducation n'est-elle pas elle-même fondée sur des considérations éthiques et justifiée sur la base de critères relevant, ultimement, de l'éthique? Éduquer, c'est rendre libre, et la liberté est affaire d'éthique!

Les rapports entre éthique et éducation sont nombreux, nous le savons, et peuvent être abordés selon différents axes. Parmi ceux-ci, deux d'entre eux nous apparaissent prédominants, à savoir : 1) l'éducation éthique, c'est-à-dire la formation du sujet éthique, de ses valeurs, de ses conduites. Dans ce cas, l'enseignement de concepts et la transmission de savoirs ne sauraient suffire, puisque la formation des mœurs n'est pas qu'une affaire de tête, elle a aussi tout à voir avec le cœur, voire de vertus dirait Aristote. 2) L'éthique en éducation, c'est-à-dire les enjeux «moraux» relevant, notamment, de l'intervention éducative. Ces enjeux sont de différents ordres, si bien qu'à de nombreuses occasions, l'enseignant ou tout autre acteur du système éducatif est appelé à prendre des décisions qui soit engagent des considérations éthiques, soit ont des conséquences éthiques. Élaborer un plan d'intervention, attribuer un résultat, permettre des accommodements, rencontrer les parents afin de discuter des difficultés de leur enfant, effectuer un signalement, résoudre un conflit entre élèves, choisir son habillement, décider de la complexité des situations-problèmes à soumettre, choisir une pédagogie plutôt qu'une autre ou adopter une pédagogie différenciée sont autant de gestes posés par l'enseignant qui comprennent des enjeux éthiques importants.

Notre réflexion autour des liens entre épistémologie et éthique prendra forme autour du deuxième axe, celui de l'éthique en éducation, plus particulièrement sous le prisme de la formation à l'enseignement.

2. *L'agir éthique en éducation : une compétence à développer*

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) considère que l'éthique constitue une compétence à développer chez les acteurs du milieu éducatif, notamment chez les enseignants et futurs enseignants. En témoigne la compétence 12 du document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, publié par le ministère de l'Éducation de l'époque (MEQ, 2001). Conséquemment, les universités, via leurs programmes de formation en enseignement, ont la responsabilité de développer chez leurs étudiants les connaissances, les habiletés (savoir-faire) ainsi que les attitudes (savoir-être) leur permettant d'« agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de [leurs] fonctions » (compétence 12) (MEQ, 2001, p. 130). À titre informatif, voici les composantes associées à cette compétence : 1) discerner les valeurs en jeu dans ses interventions; 2) mettre en place, dans sa classe, un fonctionnement démocratique; 3) fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés; 4) justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves; 5) respecter les aspects confidentiels de sa profession; 6) éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues; 7) situer, à travers les grands courants de pensée, les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe; 8) utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.

Dans les universités québécoises, la formation dédiée explicitement au développement de cette compétence, lorsqu'elle n'est pas totalement absente ou, au mieux, diffuse à travers les activités (par ex. activités d'intégration, stages, etc.), prend forme à l'intérieur d'un cours de 2 ou de 3 crédits. Généralement, ces cours sont structurés autour des principales composantes de la compétence 12, avec un accent particulier sur les cadres légaux, la connaissance de courants éthiques, la reconnaissance des valeurs, la culture démocratique de la classe et l'étude de cas. Bien entendu, nous considérons capital d'inviter les étudiants à développer des compétences essentielles à l'agir éthique et responsable de l'enseignant, et c'est pourquoi nous nous attristons de constater que certains programmes n'offrent aucun cours portant sur l'éthique professionnelle... Par ailleurs, il nous apparaît que la composante 4 (*Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves*) revêt des enjeux particulièrement importants, alors que d'ordinaire elle ne constitue pas l'une des composantes principales sur lesquelles porte la formation à l'éthique professionnelle. Mais pourquoi y voyons-nous un enjeu éthique d'importance? Afin de répondre à cette question, nous ferons un détour par l'épistémologie.

3. *Enjeux épistémologiques de l'agir éthique*

3.1. La « scientification » de l'éducation

Ce que nous appelons « société du savoir » correspond, en filigrane, à l'idée de « société des sciences ». Nous vivons dans une ère scientifique, et l'éducation n'échappe pas à cette règle issue des épistémologies à tendance positiviste et de la rationalité instrumentale. L'éducation est devenue une science, ou, à tout le moins, les travaux menés dans les facultés des *sciences* de l'éducation aspirent à ce que les savoirs qui y sont développés reçoivent le label « scientifiquement éprouvé »! Pourquoi en est-il ainsi? La raison nous apparaît fort simple : dans une société des sciences, plus un savoir sera considéré « scientifique » ou découlant d'un processus de recherche scientifique, plus celui-ci sera considéré digne d'intérêt, plus il aura de valeur puisqu'il sera perçu comme étant « vrai », « objectif » et que nous accordons de la valeur à la vérité ainsi qu'à l'objectivité. De tout temps (ou presque), le savoir a été considéré comme une valeur, mais aujourd'hui, le savoir scientifique est celui qui a le plus de valeur! En disant cela, nous sommes conscients qu'il existe des situations où ce sont d'autres types de savoirs qui sont privilégiés (par ex. le savoir d'expérience), mais il n'en demeure pas moins que dans la plupart des cas, plus une position ou une action pourra être *justifiée* sur la base d'un savoir scientifique (ou présenté comme tel), plus elle aura force de persuasion! Que pouvons-nous, au fond, contre une preuve? ! L'argument de la preuve est implacable, et nous avons en réalité bien peu de pouvoir face à lui!

Par là, nous ne soutenons pas que les savoirs scientifiques sont sans valeur, ou qu'ils n'ont pas davantage de valeur que tout autre type de savoirs, ce qui reviendrait à sombrer dans une sorte de relativisme naïf. Néanmoins, il nous apparaît que ce que nous considérons parfois comme une preuve, en y réfléchissant (notamment d'un point de vue méthodologique et épistémologique), n'est pas aussi solide que ce que nous avons imaginé au départ. Bien plus, il nous apparaît que lorsque nous mobilisons des savoirs scientifiques afin de « *justifier [...] ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation* » dans un contexte où ce sont le développement holistique d'une personne et la construction de son identité (dont son identité épistémique) qui sont en cause, cela demande, pour des raisons éthiques, de porter une attention particulière *aux relations que nous entretenons face aux savoirs*, et plus particulièrement face aux *savoirs scientifiques*. Dès lors, si d'une part et comme l'indique le MELS « l'éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (2008, p. 499), et que, d'autre part, les savoirs scientifiques représentent des assises sur lesquels nous guidons et régulons nos interventions éducatives, il en découle, à nos yeux, que la formation à l'éthique professionnelle devrait comprendre une formation à l'épistémologie...

Les liens entre rapport(s) aux savoirs et enseignement sont nombreux. Déjà en 1993, Lenoir indiquait que « le rapport aux savoirs de l'enseignant a un impact sur ses manières d'organiser ses activités en tant qu'il oriente sa conception des processus d'apprentissage » (p. 370). Depuis, de nombreuses études ont corrélé ces rapports aux pratiques enseignantes en tant qu'ils orientent les actions pédagogiques. Afin d'exprimer ces relations de manière plus précise, et avec elle les enjeux éthiques qu'elles peuvent mettre en scène, prenons un temps pour exposer brièvement ce que nous entendons par rapports aux savoirs.

3.2. *Quelques clarifications autour de la notion de rapports aux savoirs*

De nombreux écrits, tant dans le monde francophone qu'anglophone, se sont intéressés à la question des rapports aux savoirs, et de plus en plus ces rapports sont considérés comme un facteur déterminant de la persévérance et de la réussite scolaires — qui est, un final, un enjeu éthique de la profession enseignante. À cet égard, les travaux initiés par Charlot et ses collaborateurs ont largement contribué à décentrer la question du décrochage des seules considérations liées aux capacités cognitives des élèves en l'inscrivant plus nettement à l'intérieur d'une perspective sociologique. Depuis, différentes perspectives ont été développées autour des rapports aux savoirs (scolaires), dont une perspective psychanalytique (Beillerot, 1989; Mosconi *et al.*, 2000), anthropologique (Chevallard, 2003) et didactique (Albe et Venturini, 2002; Caillot, 2001; Chartrain, 2002; Maury et Caillot, 2003). Malgré les différences qui animent chacune de ces perspectives, s'en dégage une tendance commune, à savoir que les rapports aux savoirs sont, pour l'essentiel, examinés sous le prisme de l'*acte d'apprendre*. En témoigne d'ailleurs le numéro thématique de la revue *Esprit critique* (2013, vol. 1) dont tous les articles s'enracinent dans le courant francophone et abordent la question des rapports aux savoirs sous l'angle de l'*acte d'apprendre*.

À cet égard, le courant anglophone a opérationnalisé le concept de rapports aux savoirs de manière quelque peu différente. Issu de la psychologie cognitive, le concept de rapports aux savoirs y est généralement abordé par le truchement des *croyances épistémologiques* ou de l'*épistémologie personnelle*. La plupart des travaux menés dans ce courant prennent appui sur deux axes distincts. Le premier axe est celui de la *nature du savoir* et invite à étudier la manière dont les savoirs sont perçus selon deux continuums : 1) les savoirs correspondent à une série de faits isolés *versus* ils correspondent à des réseaux complexes de concepts; 2) les savoirs sont fixes (« ce qui est vrai aujourd'hui le sera toujours ») *versus* ils évoluent et changent dans le temps. Le deuxième axe est celui de l'*acte de connaître* et s'articule, lui également, autour de deux continuums : 1)

l'apprentissage correspond à une capacité innée *versus* il est une capacité en développement; 2) l'apprentissage s'effectue rapidement (ou pas du tout) *versus* il correspond à un processus graduel demandant de l'investissement et de l'effort.

Comme nous le voyons, la manière dont a été opérationnalisé le concept de « croyances épistémologiques » dans le courant anglo-saxon prend non seulement en compte la dimension *acte d'apprendre*, à l'image de la perspective francophone, mais y ajoute un volet plus proprement épistémologique sur la nature des savoirs. Ce volet nous apparaît particulièrement important non seulement parce qu'il permet de donner du sens à la définition de Charlot *et al.* (1992) selon qui le rapport aux savoirs correspond à une « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoirs » (p. 29), mais également parce qu'il teinte, notamment chez les enseignants, les conceptions relatives à l'acte d'apprendre et à la démarche d'enseignement.

Différents modèles, qui ont été développés à l'intérieur de la psychologie cognitive, tendent à rendre compte du développement des croyances épistémologiques. Ces modèles s'appuient sur une logique développementale selon laquelle les passages d'une posture à une autre répondent à une démarche de type « étapiste ». Voici un aperçu de différents modèles développés à l'intérieur de ce courant :

- Dualisme → Multiplicisme → Relativisme → Relativisme engagé (Perry, 1970).
- Savoir reçu → Savoir subjectif → Savoir procédural → Savoir construit (Belenky *et al.*, 1985).
- Réalisme → Dogmatisme → Scepticisme → Subjectivisme → Relativisme procédural → Relativisme global (Kitchener, 1983).
- Réalisme → Absolutisme (dualisme) → Multiplicisme (subjectivisme) → « Évaluation » (Kuhn, 1999).

La diversité de ces modèles soulève des interrogations sur leur caractère généralisable. En effet, dans quelle mesure pouvons-nous parler d'une forme de développement « naturel » si les étapes identifiées tendent à varier? Cette diversité soulève également des questions eu égard à l'adéquation entre les différents modèles. Parlons-nous toujours de la même chose? À nos yeux, il existe une différence importante entre, par exemple, l'idée de scepticisme, qui correspond davantage à une attitude face aux savoirs, et celle de « réalisme » qui, quant à elle, réfère davantage à une conception des savoirs (les savoirs correspondent à la réalité « telle qu'elle est »). Sans compter que ces modèles laissent en plan toute une série de conceptions développées dans le champ

de l'épistémologie, telles que, par exemple, le falsificationnisme. À cela s'ajoute que l'axe « acte d'apprendre » développé dans le courant anglo-saxon néglige les apports précieux de différents rapports dans notre compréhension de la situation éducative, parmi lesquels nous retrouvons le rapport à l'institution scolaire, à l'école, à la classe et à l'enseignant (contrat didactique), tous des rapports qui ont démontré leur importance dans les travaux issus du courant francophone.

Confronté au fait que tant le courant anglo-saxon que le courant francophone nous apportent des éclairages précieux en regard de la question des rapports aux savoirs, mais aussi des ambiguïtés, des limites, voire des apories, nous en sommes venus à proposer une typologie structurée autour de cinq types de rapports aux savoirs : 1) rapport épistémologique (c.-à-d. conception des processus d'élaboration des savoirs savants et scientifiques); 2) rapport épistémique (c.-à-d. valeur accordée aux produits des savoirs); 3) rapport didactique ou à l'apprendre (c.-à-d. métier et rôles de l'élève dans l'acte d'apprendre des savoirs standardisés ou scolaires); 4) rapport gnoséologique (c.-à-d. nature et processus de développement des connaissances – par ex. épistémologie génétique de Piaget); 5) rapport idiosyncratique (c.-à-d. perspectives à partir desquelles sont abordés les savoirs et les sources d'information) (Gagnon, 2011).

À travers les études que nous avons menées en prenant appui sur cette typologie, nous en sommes venus à poser, contrairement aux théories issues de la psychologie cognitive, qu'il n'y a pas, ou que très peu, de croyances épistémologiques qui soient transversales. Au contraire, les rapports tendent à changer en fonction des domaines de savoirs et des concepts particuliers dont il est question à l'intérieur de chacun des domaines. En fait, lorsque nous questionnons les élèves et les enseignants, nous avons tôt fait de constater que leurs rapports épistémiques, épistémologiques, didactiques et idiosyncratiques changent en fonction des domaines et que ces variations sont les mêmes dans la forte majorité des répondants, peu importe qu'ils soient des élèves ou des enseignants. À titre d'exemple, les rapports épistémiques des élèves et des enseignants ne sont pas les mêmes lorsqu'ils discutent des savoirs en sciences ou des savoirs en éthique. En effet, alors que les premiers sont clairement considérés comme étant « vrais » et « objectifs », les seconds sont généralement qualifiés de « relatifs » et « subjectifs ». C'est ainsi que nous en sommes venus à proposer l'hypothèse que les rapports aux savoirs s'expriment à travers des *espaces de conceptions épistémologiques* (Gagnon *et al.*, 2012).

4. *Vers une lecture éthico-épistémique des interventions éducatives*

Ce détour sur les cadres peut sembler éloigné de notre propos initial, mais nous croyons qu'il nous permettra de donner du sens à nos réflexions. Reprenons ce que nous disions précédemment. Si, en tant que groupe, la relation de valeur (rapport épistémique) que nous entretenons face aux savoirs considérés scientifiques (rapport épistémologique) et que ce type de savoir tend à occuper une place grandissante dans le monde de l'éducation, il y a fort à parier que nos rapports aux savoirs auront un impact sur notre manière d'enseigner... L'argumentaire épistémologique est omniprésent dans les discours en éducation, et ceux-ci visent à convaincre les enseignants d'intervenir d'une certaine manière plutôt que d'une autre, et ce, « pour le bien de l'enfant ou de l'adolescent ». Se rejoignent donc, de manière fondamentale, épistémologie et éthique dans la formation à l'enseignement et, *a fortiori*, dans l'exercice de la profession enseignante. D'ordinaire, les savoirs guidant nos actions sont ceux auxquels nous accordons plus de valeur, et plus un savoir en éducation sera considéré comme étant vrai, ou très fortement probable, plus il a de chance d'orienter et de servir de fondement rationnel aux « décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves ».

Nous assistons actuellement à une « scientification » de l'intervention éducative. Cependant, là où le bât blesse, c'est que de manière générale, plus nous considérons un savoir « vrai » et « objectif », moins nous avons tendance à y porter un regard critique (Gagnon, 2008; Kuhn, 1999). Cela a des impacts importants sur l'enseignement, puisque les modèles sur la base desquels nous appuyons nos interventions, étant considérés scientifiques, et donc « objectifs » et « fiables », ne sont plus perçus comme étant des hypothèses à examiner et à évaluer, mais comme des « vérités ». Selon nous, cette quasi-absence de réflexions critiques à l'égard des savoirs scientifiques peut avoir des conséquences éthiques importantes sur les élèves. Prenons quelques exemples afin d'illustrer notre propos.

Le cas de la philosophie pour enfants est intéressant à cet égard. En effet, sur la base de théories développementales considérées « vraies », entre autres l'épistémologie génétique de Piaget, la philosophie a longtemps été, et l'est encore parfois, dépeinte comme étant inaccessible aux enfants, compte tenu de l'effort d'abstraction qui la caractérise. Ainsi, de nombreuses résistances ont été manifestées quant à la possibilité même de faire de la philosophie avec les enfants, les privant dès lors d'être en contact avec une approche qui démontre de plus en plus ses apports substantiels sur les apprentissages des élèves. Mais, pour y arriver et ainsi gagner le respect des chercheurs et praticiens en éducation, deux ingrédients ont dû être réunis. D'abord, il fallut – et il faut encore – emprunter la logique de la recherche scientifique pour que l'approche « fasse ses preuves »; ensuite, ce domaine de recherche a eu besoin de penseurs qui entretenaient des rapports

épistémiques, épistémologiques et gnoséologiques différents à l'égard de la théorie piagétienne du développement de l'intelligence. Nous pourrions effectuer un parcours réflexif similaire à l'égard du développement de la pensée critique, qui a longtemps été – et est encore parfois – considéré comme étant impossible chez les enfants, et ce, essentiellement pour les mêmes raisons. D'un point de vue éthique, nous y voyons des conséquences non négligeables puisqu'une telle posture contribue à priver les enfants d'être en contact avec une compétence essentielle à l'exercice de sa citoyenneté et à la prise en charge de sa liberté...

À travers ces exemples, nous voyons que les rapports aux savoirs des enseignants peuvent avoir des conséquences sur le choix des stratégies d'enseignement, sur le contrat didactique (le métier d'élèves), sur le type d'apprentissage effectué, voire sur l'identité épistémique de l'élève. En effet, si nous considérons les savoirs à enseigner comme étant objectifs et stables, nous aurons davantage tendance à opter pour une pédagogie fondée sur la transmission de connaissances et la rétention, ce qui, par là même, teintera notre manière d'évaluer et aura des impacts sur les conceptions que l'élève aura de lui-même comme apprenant (Chan *et al.*, 2011). Une telle posture limite en quelque sorte le potentiel de développement de compétences, pourtant considérées essentielles au développement holistique des élèves.

Bien plus, les rapports que nous entretenons face aux théories et modèles, notamment ceux issus de la psychologie (un domaine de plus en plus présent en éducation), peuvent avoir des conséquences non négligeables sur les manières dont nous intervenons auprès des enfants, et avec elles sur leur identité. Supposons que nous considérons qu'un trouble d'apprentissage (comparativement à des difficultés d'apprentissage) est un donné irréversible de la nature, il va sans dire que nos interventions auprès de l'enfant seront teintées par cette conception. Cette situation n'est pas sans lien avec les croyances épistémologiques, puisque les jugements que nous porterons quant au développement normal, aux difficultés ou aux troubles d'apprentissage d'un élève dépendent en bonne partie des cadres théoriques sur lesquels nous nous appuyons et de la valeur de vérité que nous accordons à ces cadres. Ces cadres théoriques orientent notre lecture de la situation éducative. Prenons le cas de l'intégration. Aussi louable que puisse paraître cette décision sur les plans socio-éducatifs et scientifiques, cette forme de catégorisation implicite à l'intérieur de la classe soulève des questionnements éthiques importants. Désormais, il est courant d'entendre des enfants en insulter d'autres en les qualifiant d'« ortho »! Il s'agit d'une situation troublante qui demande de réfléchir aux relations que nous entretenons face aux modèles et à la manière dont ces relations sont traduites dans l'école.

Les modèles [psychologiques] que nous utilisons pour analyser et comprendre les situations pédagogiques nous conduisent à poser des jugements sur les élèves. Les risques d'une catégorisation rapide ou d'un étiquetage est bien présent, et avec lui la possibilité non nulle que l'identité épistémique d'un élève s'enferme dans une catégorie, ce qui, dans un certain cas, peut contribuer à limiter son potentiel de réussite. Utilisons une anecdote pour illustrer notre propos. Récemment, nous étions dans une école dont la thématique annuelle était celle des intelligences multiples. Bien que l'intention de départ, qui était de permettre aux élèves d'apprécier la richesse des différences, était louable, certains de leurs propos nous ont laissé quelque peu pantois. En effet, afin de les aider à mieux identifier le type d'intelligence les caractérisant, les élèves ont été invités à compléter un test. Suite aux résultats, des enfants nous ont dit, par exemple, qu'il était normal qu'ils ne soient pas bons en mathématiques, puisque qu'ils avaient une intelligence linguistique! Malgré son caractère anecdotique, ce cas illustre assez bien selon nous certaines des conséquences éthiques auxquelles peuvent conduire les rapports que nous entretenons face aux théories et modèles.

Nous pourrions multiplier ainsi les exemples, mais nous croyons tout de même que ceux mentionnés suffisent à poser l'importance de prendre en considération les possibles relations entre rapports aux savoirs et éthique de la profession enseignante, des relations qui, à ce jour, demeurent malheureusement trop négligées. Bien entendu, nous ne cherchons pas à nier l'importance de recourir aux savoirs scientifiques pour guider nos interventions éducatives; défendre une telle idée serait clairement déraisonnable, il faut bien fonder nos actions sur quelque chose! Néanmoins, nous demeurons persuadés que l'utilisation des ces modèles et théories doit se faire avec prudence, distanciation et sensibilité éthique. Cependant, cela semble difficile sans un effort délibéré de contribuer au raffinement des croyances épistémologiques des enseignants et futurs enseignants. Nous irions même jusqu'à soutenir qu'il en va de l'éthique de la profession enseignante que d'offrir explicitement une formation épistémologique dans le parcours des étudiants.

Bibliographie sélective

Albe, V. et Venturini, P. (2002). Relations entre la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme et leurs rapports aux savoirs. Dans C. Amade-Escot, M. Caillot, C. Garcia-Debanc, P. Jonnaert, G. Kpazaï, L. Lafortune, S. Maury et S. Vincent (dir.), *Didactiques et rapports aux savoirs : Actes des 3^{èmes} journées d'études Franco-Québécoises des didactiques* (Sorbonne, 2-3 juin 2002) (p. 31-45).

Laboratoire Éducation et Apprentissages (E.D.A.) : Paris.

- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, A. Bouillet, N. Mosconi et P. Obertelli (dir.), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Bégédis : Éditions universitaires.
- Belenky, M. F., Blythe, M. C., Goldberger, N. R. et Tarule, J. M. (1985). Epistemological development and the politics of talk in family life. *Journal of education*, 167(3), 9–27.
- Caillot, M. (2001). Rapports aux savoirs et didactiques des sciences. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chan, N., Ho, I. et Ku, K. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. *Learning and Individual Differences*, 21, 67 - 77.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartrain, J.-L. (2002). Rapport au savoir et apprentissages scientifiques : quelle méthodologie pour analyser le type de Rapport au savoir des élèves? Dans C. Amade-Escot et al. (dir.), *Didactiques et rapports aux savoirs: Actes des 3^{èmes} journées d'études Franco-Québécoises des didactiques* (Sorbonne, 2-3 juin 2002) (p. 16-30). Laboratoire Éducation et Apprentissages (E.D.A.) : Paris.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris : Fabert.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*. Université Laval.
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les Ateliers de l'Éthique / The Ethics Forum (CREUM)*, 6(1), 30 – 42.
- Gagnon, M., Daniel, M.F., Éthier, M.A., Lefrançois, D., Jacob, E. et Cornut, J. (2012). Regards sur les rapports aux savoirs d'enseignants de sciences, d'histoire, d'éthique et de philosophie au secondaire : quelles spécificités, quelle transversalité ? In Actes de la Biennale internationale *Éducation, formation et pratiques professionnelles*, Paris, en ligne : http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/mathieu-gagnon-al-com-n-194-atelier-26_1365413266069.pdf.
- Kitchener, K. S. (1983). Educational goals and reflexive thinking. *Educational forum*, 48(1), 75–95.

- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 26 – 46.
- Lenoir, Y. (1993). Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques: différents sens pour la didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (Eds.), *Signification et situations didactiques en sciences expérimentales*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Maury, S. et Caillot, M. (dir.) (2003), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Fabert.
- MELS (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse. Enseignement primaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Nafti-Malherbe, C. et Samson, G. (dir.) (2013). Rapport au savoir. *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 2013(17).
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A scheme*. New York : Academic Press.

Notice biographique

Mathieu Gagnon est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il s'intéresse plus particulièrement aux relations entre la pensée critique et les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants, à l'éducation éthique et à la pratique du dialogue philosophique. Il est chercheur régulier au GRÉÉ ainsi que chercheur associé au CRIFPE.

6. LE PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE : TERREAU FERTILE AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ?

*Vincent Beaucher, stagiaire postdoctoral
Université du Québec à Trois-Rivières*

*France Jutras, professeure
Université de Sherbrooke*

La possibilité que des éléments de la formation initiale des enseignantes et enseignants qui ont à mettre en œuvre le programme d'éthique et culture religieuse (ECR) participent au développement de leur éthique professionnelle mérite d'être envisagée. De manière à contextualiser ce questionnement, rappelons que depuis la fin des années 1990, l'importance de l'éthique professionnelle en enseignement a largement été mise en évidence, que ce soit par les chercheurs, le ministère de l'Éducation, les associations professionnelles et les enseignants eux-mêmes. On peut d'ailleurs noter à ce sujet qu'en 1990 le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a publié son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation intitulé *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. À partir d'une analyse de la complexité des sociétés de l'avenir caractérisées par le développement des technosciences, la mondialisation et la transformation des liens sociaux, le CSE a proposé à ce moment que l'école s'attache à développer la compétence éthique, tant chez les élèves que chez l'ensemble du personnel. Trois composantes ont alors été considérées essentielles à cette compétence : des aptitudes à la recherche et au dialogue, des habiletés critiques et créatrices, des dispositions à l'autonomie et au jugement. Dans le sillon de recherches en éducation, des remaniements de la formation initiale et continue à l'enseignement dans les années 1990, des États généraux sur l'éducation et de la réforme de l'éducation, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a publié *La formation à l'enseignement – les orientations, les compétences professionnelles* en 2001. Il s'agit d'un référentiel qui orientera l'élaboration de nouveaux programmes de formation initiale et continue à l'enseignement dont la conformité doit être attestée par un processus d'agrément des programmes. Parmi les douze compétences professionnelles à développer présentées dans ce référentiel, la douzième (C12) est intitulée « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

Bien que la formation à l'enseignement doive désormais comprendre le développement explicite de l'éthique professionnelle, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) du primaire (2001) et du secondaire (2003) n'est pas explicite à ce sujet. En effet, une recherche des termes « éthique professionnelle » et « professionnalisme » dans le PFEQ ne donne aucun résultat. Par contre, on trouve une section intitulée « Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement », axée surtout sur l'enseignement et la collégialité. En 2008, le terme « posture professionnelle » apparaîtra dans le PFEQ avec l'introduction du programme d'ECR. Dans ce programme, des attentes « disciplinaires » quant au rôle de l'enseignante ou enseignant sont mises en évidence. La posture professionnelle attendue est qu'il fasse « preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité », « s'efforce de créer un climat propice à un authentique dialogue entre les membres de la communauté d'apprentissage qu'est la classe », que « pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, [il s'abstienne] de donner le sien », amène « les élèves à mettre en place des conditions favorables à l'exercice d'un tel dialogue et les [aide] à maîtriser les outils qui sont nécessaires pour élaborer et interroger des points de vue différents contextes ».

Cette posture professionnelle est compréhensible car, dans l'enseignement-apprentissage de l'ECR, on touchera parfois à des sujets sensibles et on demandera souvent aux élèves de s'ouvrir aux autres et d'éviter les jugements précipités. Cela concorde bien avec les visées de formation du programme d'ECR qui sont la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. Néanmoins, cette posture ne va pas de soi. Par exemple, dans sa thèse de doctorat, Beaucher (2012) soulève quelques questionnements sur les demandes faites aux enseignants à cet égard. Entre autres, en lien avec le devoir de réserve, est-il vraiment possible de s'y maintenir continuellement et de ne rien partager avec les jeunes? D'ailleurs, n'est-ce pas en contradiction avec le programme lui-même qui demande de s'ouvrir aux autres avec honnêteté et respect? Toujours est-il que (1) tous les enseignants du primaire et du secondaire doivent développer leur éthique professionnelle et que (2) les enseignants d'ECR doivent développer leur posture professionnelle.

Au regard de ces constats, on peut se demander s'il est possible de soutenir le développement de l'éthique professionnelle du personnel enseignant, soit la C12, de façon

intégrée au développement de la posture professionnelle requise par le programme d'ECR. Cela pourrait être fait, par exemple, dans le cadre des cours de didactique de l'ECR comme ceux offerts aux étudiantes et étudiants du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, ainsi que des cours donnés aux étudiantes et étudiants du baccalauréat en enseignement de l'ECR au secondaire. Pour apporter des pistes de réponse à cette question, nous avons effectué une analyse textuelle des huit composantes de la C12, ainsi que de la section « Rôle de l'enseignant » et plus spécialement de la sous-section « Posture professionnelle » du programme d'ECR, pour ressortir les éléments qui se rejoignent et exposer ceux qui ne se rejoignent pas.

De cette analyse, il appert que les caractéristiques énoncées de la posture professionnelle telle que présentée dans le programme d'ECR rejoignent positivement trois de huit composantes de la C12 (mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique; fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés; éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues), et en partie une quatrième (discerner les valeurs en jeu dans ses interventions). On constate que les trois premières composantes sont particulièrement tournées vers la relation maître-élèves. On notera bien sûr qu'elles n'ont pas été rédigées spécifiquement en fonction de l'orientation du programme d'ECR et qu'elles valent pour toutes les matières et la vie générale d'une classe. Il n'empêche que ces trois composantes de la compétence éthique sont *nécessaires* au bon déroulement des échanges en ECR. En ce sens, on peut dire qu'il existe une très grande concordance entre ces composantes de la C12 et l'orientation du programme d'ECR comparativement, par exemple, à celui de mathématiques. La quatrième composante, encore une fois proche du programme d'ECR, se révèle cependant encore plus fondamentale en ce qui concerne les attitudes et aptitudes à développer pour bien encadrer le développement de l'élève en ECR. La personne en formation doit pouvoir se mettre au clair avec elle-même, reconnaître les valeurs en jeu dans les interventions, dont les siennes, de façon à devenir une personne-ressource crédible et fiable pour soutenir l'élève dans le cheminement prévu en ECR.

Les quatre autres composantes de la C12 qui ne touchent pas de façon aussi proche la posture professionnelle requise en classe d'ECR sont celles qui portent plus largement

sur l'enseignant en tant que professionnel qui peut autoréguler son agir : la capacité de justifier ses décisions, de respecter la confidentialité des renseignements auxquels il a accès dans le cadre du travail, de situer par rapport à des courants de pensée les problèmes moraux qui surviennent en classe et d'utiliser de façon judicieuse le cadre légal et règlementaire relatif à la profession. Ces composantes de la compétence éthique devraient être traitées de façon transversale dans la formation initiale et continue car elles sont non seulement à la base de conduites professionnelles appropriées dans les milieux éducatifs, mais elles permettent aussi à la population de pouvoir faire confiance au travail des enseignantes et enseignants auprès des élèves dans les écoles.

En conclusion, au moment où l'ensemble du corps enseignant doit recevoir une formation initiale et continue qui soutient son éthique professionnelle par le développement de la C12, les enseignantes et enseignants d'ECR doivent également développer la posture professionnelle requise pour ce programme. La comparaison entre les composantes de la C12 et celles requises par la posture professionnelle en ECR permet de relever des liens clairs en ce qui concerne trois des huit composantes, et en partie pour une quatrième. Si, pour l'ensemble des matières scolaires, les composantes ciblées de la C12 peuvent avoir surtout des incidences sur le déroulement général des cours et les relations avec les élèves, elles deviennent des parties prenantes de la discipline en ECR et *doivent* être travaillées et développées en formation initiale et continue pour la bonne mise en œuvre du programme. En ce sens, un cours de didactique de l'ECR *basé sur les fondements et la mise en œuvre du programme* devrait normalement aborder les composantes de la C12. On peut non seulement le faire lorsqu'il est question de la posture professionnelle, mais aussi en ce qui a trait à l'orientation de l'enseignement en ECR. Cependant, malgré la posture professionnelle particulière à développer en ECR et la place qu'elle devrait occuper dans les cours de didactique de l'ECR, travailler cette posture professionnelle ne reviendra pas à travailler *l'ensemble* de la C12. Il n'en demeure pas moins que les aspects spécifiquement touchés par le développement de la posture professionnelle constituent un réel atout pour soutenir le développement de l'éthique professionnelle lors de la formation initiale et continue du personnel enseignant.

Bibliographie sélective

Beucher, V. (2012). *Enseignement moral et enseignement de l'éthique : analyse des ruptures et des continuités dans les programmes d'étude québécois au primaire et au secondaire depuis 1977*. Thèse inédite de doctorat, Faculté d'éducation : Université de Sherbrooke.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Gouvernement du Québec : Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à l'enseignement – les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec : Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec : Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec : Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec : Québec.

Notices biographiques

Vincent Beucher est nouvellement titulaire d'un Ph.D. en éducation de l'Université de Sherbrooke. Il fait actuellement un stage postdoctoral en évaluation des apprentissages à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cela complète un cheminement amorcé avec un baccalauréat en enseignement au secondaire et une maîtrise en sciences de l'éducation. Fort d'une expérience comme enseignant au secondaire, il agit actuellement en tant que chargé de cours et superviseur de stage en enseignement, aux premier et deuxième cycles.

France Jutras, docteure en philosophie de l'éducation, est professeure titulaire en Fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et membre de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPÉ). Elle s'intéresse au rôle des valeurs personnelles, professionnelles et sociales dans le développement professionnel des enseignants, tout particulièrement en ce qui a trait à l'éthique professionnelle. Son cadre de référence se situe dans une perspective d'éthique appliquée et d'éducation à la citoyenneté.

7. LA FONCTION DE LA PRATIQUE PHILOSOPHIQUE COLLECTIVE DANS L'ACTIVATION DES COMPÉTENCES EN ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

*Samuel Heinzen, professeur
Haute École Pédagogique de Fribourg*

Le contexte légal des enseignants suisses du primaire et du secondaire de l'école publique constitue la délimitation préliminaire de leur éthique professionnelle. L'enseignant helvétique est en effet un agent de la fonction publique et à ce titre, dans l'exercice de sa fonction, il représente l'Etat, qui est son employeur. Par Etat, il faut comprendre le canton dans lequel il travaille, puisqu'en Suisse, les 26 cantons sont souverains en matière d'instruction publique.

Cette posture particulière transforme l'enseignant, toujours durant l'exercice de sa fonction, du statut de citoyen ordinaire à celui de garant de la citoyenneté. A ce titre, il est tenu d'incarner le principe fondamental de liberté de conscience et de croyance (Art. 15. §1 de la Constitution fédérale) et ne peut, par exemple, ni par son propos, ni par son attitude, ni par sa tenue, manquer à la neutralité confessionnelle et partisane qualifiant toutes ses actions professionnelles (par exemple, Art. 43. §3 de la loi scolaire du canton de Fribourg).

Concrètement, si nous prenons l'exemple d'une enseignante de confession musulmane qui a choisi de porter le hijab (voile couvrant la tête et entourant l'extérieur du visage, indiquant explicitement une appartenance à l'islam), elle peut, comme toute citoyenne vivant en Suisse, le porter en tout lieu public. Mais lorsqu'elle arrive à l'école qui est son lieu de travail où elle représente l'État, elle l'enlève, afin de signifier la garantie de la neutralité confessionnelle, pour ensuite le remettre dès que son activité professionnelle publique est terminée. (Exemple jurisprudentiel déduit de : Cour Européenne des Droits de l'Homme, décision sur la recevabilité de la requête n° 42393/98). A l'inverse, une petite fille musulmane fréquentant l'école publique peut quant à elle garder son hijab, puisqu'elle n'est pas la garante de l'État, mais la bénéficiaire de la liberté de croyance, en sa qualité de citoyenne ordinaire.

Cette qualité étatique de la fonction d'enseignant implique que son éthique professionnelle soit formellement conforme à son statut juridique. Ainsi, sur le principe, la formation déontologique ne vise pas la dimension personnelle de l'enseignant. Il ne s'agit donc pas de l'inciter à adhérer corps et âme à des valeurs socialement reconnues comme définissant l'action éducationnelle, puisque fondamentalement, l'enseignant n'a pas le droit de prendre une décision sur la base d'un critère idéologique ou confessionnel lié à son individualité subjective. Dès lors, l'éthique de l'enseignement va prendre une forme foncièrement collective, ce qui implique l'activation d'un ensemble concordant de compétences professionnelles.

Les capacités de communication sont ainsi primordiales dans la réalisation publique de l'éthique professionnelle. En effet, un déficit communicationnel dans une collectivité reviendrait à un dysfonctionnement du processus de décision lui-même, dans la mesure où s'il n'est pas exposé clairement et objectivement, il ne peut que générer des malentendus qui compromettront sa mise en œuvre. Cette communication éthique se reconnaît par ses critères de clarté, de justification, et d'objectivité.

La clarté se comprend dans l'accès à une information complète, dont le niveau de formulation conceptuelle et opérationnelle est proportionnel à l'interlocuteur. Ainsi, l'enfant est informé dans des termes adaptés à ses capacités de compréhension, les parents le sont en tant que partenaires éducationnels externes à la structure scolaire institutionnelle et les partenaires institutionnels le sont dans la mesure où leur fonction est concernée. L'enseignant est ainsi le gardien du devoir de réserve et c'est lui qui pondérera les formulations de l'information, de manière à ce que la fidélité au contenu ne rentre pas en contradiction avec la justesse des formes adéquates aux interlocuteurs, dans le but de faciliter au mieux la mise en œuvre de la décision.

La justification se comprend dans la présentation des raisons qui ont amené la prise de décision. L'exposition ordonnée de la justification permet non seulement de renforcer la clarté, mais également de structurer la dimension publique de l'éthique professionnelle. L'argumentaire étant par définition une organisation logique et la logique étant de nature

formelle, il en découle que la forme du propos est nécessairement transcendante à la charge de validation subjective.

Enfin l'objectivité, qui est déjà amenée par la cohérence de la forme logique de la justification, se retrouve fondée également sur les protocoles observationnels, les savoirs scientifiques et les données juridiques composant la prise de décision. De ce fait, une décision pédagogique est précédée d'un diagnostic ancré dans la description des faits pertinents, visant la réduction des biais subjectifs engagés dans la situation. Cette décision continue d'être élaborée à partir d'une connaissance des paramètres explicatifs issus des sciences de l'éducation et finalement par le cadre juridique qui pose les limites des possibilités d'intervention.

Mais une communication claire, justifiée et objective n'est pas encore suffisante à l'exercice d'une éthique professionnelle complète. Les compétences de la pensée critique doivent également s'activer de manière à lier le cas particulier à la dimension publique. La pensée critique en éthique se reconnaît par la capacité de discerner les composantes subjectives des composantes objectives au niveau de la situation, de ses causes et des valeurs inévitablement engagées dans l'acte de décision.

Au niveau de la situation, l'enseignant, qui est partie prenante, est appelé à se considérer lui-même comme un élément à prendre en compte, dans un mouvement de réflexivité objective. Il y a, à ce stade préliminaire essentiel, un travail de focalisation à accomplir sur la prise de conscience du lien entre la personne et sa fonction. Au niveau de la compréhension de la situation, l'enseignant est ensuite appelé à distinguer au mieux sa part de causalité dans les processus qui régulent un fonctionnement général ou provoquent l'émergence d'un cas particulier. Enfin, au niveau des valeurs (comprises comme les régulateurs ordonnant un choix) l'enseignant est en mesure autant de distinguer celles qui structurent son rôle et qui résonnent avec celles nécessaires à la réalité d'une fonction publique dans un État de démocratie institutionnelle, de celles qui composent son mode de vie en tant que sujet social vivant dans ledit État.

Quelle formation pour une éthique communicationnelle et critique ?

Il est nécessaire dans la formation d'une éthique substantiellement publique d'engager un processus pédagogique qui soit le plus possible en cohérence avec la nature de son domaine. En ce sens, en dehors des principes fondamentaux de toute démocratie, qui sont formulés au niveau des Droits Humains, il n'est pas possible de se focaliser sur un contenu éthique préférentiel qui viserait l'exclusivité d'une certaine forme individuée de bien ou de juste qui différencierait un style de vie meilleur d'un autre. L'école publique est un droit pour absolument tous les citoyens qui, indépendamment de toutes les différences admises légalement, ont strictement les mêmes droits civils *de jure* et *de facto*.

L'éthique ainsi comprise exige une méthode d'analyse (au sens où le met en évidence P. Blackburn, 1996) autant pour les cas particuliers que pour les systèmes généraux de comportements, dont le but est de permettre une prise de décision cohérente avec le fonctionnement collectif ici et maintenant. Dans cette perspective, l'éthique est également « minimale » (dans la perspective envisagée par R. Ogien, 2004), au sens où elle se réduit aux principes de « la considération égale des intérêts de chacun » et de « la neutralité à l'égard des conceptions personnelles » (idem) ainsi qu'à une compréhension de l'État et corrélativement de l'éthique pédagogique, comme intervenant avant tout comme garant des droits et non comme force normative spécifique.

Ainsi cadrée par ses conditions d'exercice, la formation à l'éthique professionnelle doit prendre la forme d'une méthode collective, définie par l'activation des compétences de communication et de pensée critique dans un cadre favorable à la cohabitation en bonne intelligence des diversités de mœurs et de croyances. C'est pour toutes ces raisons que la pratique de la philosophie en communauté de recherche, telle que définie par M. Lipman (selon les vues d'éducation citoyenne telles qu'envisagées par M.-P. Grosjean-Doutrelepon, 2005) et telle que modulée par ses successeurs, s'impose par sa nature même comme le moyen à privilégier dans la formation professionnelle des futurs enseignants au niveau de la constitution d'une éthique professionnelle substantiellement citoyenne.

L'outil philosophique comme une machine créatrice de liens

Par les activations de la pensée logique, créatrice et rigoureuse dans une dynamique interlocutoire efficiente, la pratique philosophique collective permet aux futurs enseignants de construire leur propre réseau de savoirs (au sens où le formule G. Siemens, 2006) et d'idées dans lequel ils seront en mesure d'intégrer les caractéristiques de leur fonction professionnelle. Il importe en effet de souligner que le collectivisme de l'éthique professionnelle, qui implique de représenter le groupe État dans le fonctionnement du groupe classe ne signifie pas une dépersonnalisation de l'individu sous la fonction. A l'inverse, il appartient à chaque futur professionnel, comme à chaque professionnel en exercice, d'intégrer dans la compréhension de leur personne la dimension profondément relationnelle de leur être social par leur fonction, qui est précisément un connecteur entre l'individualité et la collectivité. Or, cette rencontre entre le particularisme d'un sujet unique et le pluralisme des sujets sociaux est spécialement mise en avant dans l'exercice de la pratique philosophique où chacun peut s'exprimer (au sens fort du terme) comme agent d'une collectivité régulée et flexible. Ainsi, la pratique philosophique collective est à la fois le moyen de renforcer les garanties publiques de l'action professionnelle et le chemin pour permettre à l'individu de trouver son positionnement dans un système professionnel directement participatif de l'édification sociale.

En conclusion, l'éthique professionnelle, au travers d'une formation centrée sur la pratique philosophique collective, se comprend comme une fonction de régulation systémique, qui est activée par les individus et définie par leurs relations.

Bibliographie sélective

Blackburn, P., (1996) *L'éthique, fondements et problématiques contemporaines*, Ed. du Renouveau pédagogique, Montréal.

Grosjean-Doutrelepont, M.-P., (2005) *Instaurer des espaces de citoyenneté* in Leleux C. (dir.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, de Boeck, Bruxelles.

Ogien, R., (2004) *La panique morale*, Grasset, Paris.

Siemens, G., (2006) *Knowing knowledge*, on <http://www.knowingknowledge.com>

Notice biographique

Samuel Heinzen, docteur en philosophie, est professeur d'éthique professionnelle et de didactique de l'éthique et de la culture religieuse à la Haute École Pédagogique de Fribourg en Suisse. Il y dirige l'Unité de recherches en philosophie pour enfants et adolescents.

8. L'OBJECTIVATION DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

*Sylvain Beaupré, professeur
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

Introduction²

Dans la formation des enseignants, plus particulièrement suite à la parution du livre de Donald A. Schön en 1983, l'analyse réflexive est devenue un passage obligé du processus de formation. Nous estimons que les enseignants ne sont pas des individus désincarnés de leur histoire de vie. En effet, leur origine sociale et les conditions d'existence qui s'y rattachent ainsi que leur trajectoire personnelle représentent autant de facteurs à considérer s'ils souhaitent objectiver leur pratique professionnelle. L'analyse réflexive, telle que présentée ordinairement en éducation, ne devrait pas être la seule étape introspective entreprise par les enseignants pour construire leur posture professionnelle. Une autoanalyse doit s'effectuer en amont de sorte à aider les enseignants à y voir plus clair dans le rapport qu'ils entretiennent à l'égard des élèves et des contenus disciplinaires.

Dans ce texte, nous présenterons deux exercices réflexifs qui peuvent s'avérer utiles pour les enseignants désireux de mieux comprendre les influences qui infléchissent leur pratique professionnelle.

L'analyse réflexive chez Schön

Les travaux de Donald A. Schön sur la pratique réflexive poursuivent dans la même foulée empiriste l'entreprise menée par John Dewey. Schön s'intéresse au rapport entre l'agir professionnel (savoir-faire) et le savoir scientifique. Il a observé qu'il survient une rupture entre ces deux types de savoir lorsque l'enseignant se trouve confronté à des situations problématiques ; ce dernier préférant se servir des expériences passées pour résoudre les difficultés posées. Schön (1994) veut connaître le savoir qui se dissimule à

² Il est difficile de proposer une définition du concept d'objectivation de la pratique enseignante qui puisse faire consensus dans la communauté savante. Aussi, un flou terminologique persiste dans la littérature. Les concepts de pratique réflexive, de pensée réflexive, d'analyse réflexive ou encore d'habitus réflexif se réfèrent à une certaine réflexion rattachée à la pratique sans pour autant signifier la même chose (Collin, S., Karsenti, T. et M. Lepage, 2012 ; 196-197). Au cours de cet exposé, nous ne chercherons pas à distinguer ces différents concepts que nous utiliserons tour à tour selon les auteurs consultés.

l'intérieur de la pratique enseignante. Il convient, selon l'auteur, de réfléchir sur notre pratique à l'aide de l'analyse réflexive et selon deux axes : 1. en cours d'action, c'est-à-dire durant la pratique ; 2. sur l'action, c'est-à-dire une fois l'action terminée.

L'analyse réflexive consiste en un processus cognitif en boucle continuellement en marche à l'intérieur duquel la relation entre la réflexion en cours d'action et la réflexion suite à l'action sert de moteur. Si le premier axe exige de l'enseignant de s'adapter à la situation du moment en faisant preuve d'ingéniosité et de souplesse, le second axe requiert un questionnement plus approfondi sur sa pratique, ses motivations et la qualité objective de son enseignement. C'est la tension entre ces deux axes de réflexion qui participe à une pratique enseignante plus éclairée.

La nécessité d'objectiver sa pratique professionnelle

Les auteurs s'entendent sur la nécessité chez les enseignants d'objectiver leur pratique, de sorte qu'ils puissent réguler leur action et s'adapter à chaque situation sans recourir à des recettes toutes faites (Paquay, L., Altet, M., *et al.*, 2012 ; 13). La formation des maîtres ne doit pas produire de super techniciens mais des enseignants capables d'analyse réflexive et d'apprendre de leur réflexion (Legault, 1999 ; 11). L'enseignant professionnel doit être en mesure de prendre du recul et d'analyser sa pratique. Cette forme de réflexivité consiste en un retour de la conscience sur elle-même pour l'examen de son enseignement (Lessard, 2012 ; 124). Elle peut servir à l'enseignant pour améliorer sa pratique, effectuer des choix, remettre en question ses valeurs, développer un sens critique, consolider son éthique professionnelle, etc. (Beauchamp, 2012 ; 32). Elle pose un regard sur sa pratique à partir du prisme que lui fournissent son histoire de vie, ses désirs, ses craintes, ses savoirs et ses rapports au travail (Gohier, 2007 ; 14).

Dewey (2004-1910 ; 69) avançait l'idée que la plupart des enseignants ignoraient les habitudes mentales, ces manières de penser qui peuvent interférer dans leur enseignement. Toutefois, dans un effort de professionnalisation de l'enseignement, il demeure essentiel de connaître et de reconnaître notre histoire de vie (Lafortune, 2012 ; 150-151 ; Jutras et Gohier, 2009 ; 19 ; Desaulniers et Jutras, 2006 ; 139). Notre vision du monde, elle-même conditionnée par notre position sociale, influence notre rapport aux élèves ainsi qu'aux

contenus disciplinaires. Si plusieurs types de réflexivité sont offerts aux enseignants – avant l’action, pendant l’action et après l’action (Bucheton, 2010 ; 33) – afin qu’ils ajustent leur pratique, trop plaquée sur la tradition schönienne, la formation des maîtres a peut-être négligé d’enrichir la réflexion chez les futurs enseignants par un examen critique et plus minutieux de leurs croyances, leurs préjugés, leurs intérêts (Tardif, 2012 ; 67).

La nécessité d’une réflexion sur l’habitus

La pratique des enseignants s’inscrit dans une praxéologie propre à leur profession. Elle s’appuie notamment sur le souvenir du travail ainsi que sur l’expérience sensible. Les enseignants sont plus ou moins conscients que leurs actes s’accordent avec un ensemble de schèmes que l’on nomme « habitus » (Perrenoud, 2010). En fait, leurs actions demeurent toujours l’expression de leur habitus d’où la nécessité de réfléchir leur pratique à partir des structures stables mais non pas permanentes qui la conditionnent (Perrenoud, 2010). Cette réflexion qui s’effectue sans relâche doit s’appuyer sur une approche interdisciplinaire conduisant à une anthropologie de la pratique qui évitera de s’enfermer dans des dispositifs menacés de cloisonnement dans une tradition (Perrenoud, 2010).

L’adoption d’une posture réflexive doit contribuer à la prise de conscience de son habitus et de son influence sur la pratique (Martin, D., Doudin, P-A., Pons, Francisco et Lafortune, L., 2004). L’habitus agit comme un filtre qui interprète les situations. Son rôle est encore trop peu exploré ou largement euphémisé dans la formation des maîtres (Bucheton, 2010 ; 47).

Se sachant pris et compris dans le monde social qu’il prend pour objet d’étude, Bourdieu (2001) préconise la pratique de la réflexivité. Le praticien doit se livrer à une autosocioanalyse en employant les instruments que la sociologie met à sa disposition. S’il ne soumet pas son travail à l’interrogation sociologique, il devient inconcevable d’exercer sa profession de manière impartiale ou neutre (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968, p. 62). Bourdieu insiste sur la nécessité d’objectiver sa pratique et son propre travail d’objectivation. Cette sorte d’autoanalyse continue permet de contrecarrer l’influence des idées préconçues. Le seul fait d’être conscient des pulsions personnelles investies dans

une pratique aide à mieux percevoir les limites de sa vision et de son intervention (Bourdieu, 1987, p. 45).

La démarche proposée par Bourdieu s'appelle l'objectivation participante. Celle-ci consiste en l'objectivation par l'autosocioanalyse. L'objectivation participante veut examiner les effets et les limites de l'acte d'objectivation. Elle suggère une objectivation du rapport subjectif à l'objet (Bourdieu, 2001). Il s'agit d'un double travail d'analyse qui s'intéresse à la fois au travail d'objectivation effectué par l'individu et au monde social auquel celui-ci appartient.

Il est difficile de diriger la lunette sociologique sur notre pratique. Cette démarche en agace plus d'un. Une connaissance plus éclairée de notre profession demeure néanmoins une condition déterminante d'une pratique professionnelle objectivée (Bourdieu, 1980). L'objectivation de la pratique a pour effet de transformer un rapport de familiarité en une connaissance savante susceptible de s'avérer utile dans la compréhension du champ d'activité auquel nous nous adonnons et de la position que nous occupons dans cet espace professionnel (Bourdieu, 1972). L'objectivation participante permet d'échapper aux déterminations sociales et de rompre avec nos certitudes et nos prénotions. Ce double effort d'analyse favorise la mise entre parenthèses de notre subjectivité dans l'exercice du travail.

Deux exercices de réflexion

Il incombe ainsi à l'enseignant la tâche d'objectiver le monde social qui l'a construit en relation avec son milieu d'origine, son âge, son sexe, sa trajectoire personnelle (choix de vie), son appartenance, sa nationalité, ses nombreuses adhésions, etc. (Bourdieu, 1992). Son attention se porte également sur la position particulière qu'il occupe dans son champ d'activité (Bourdieu, 2003). La position occupée dans le champ de l'enseignement par l'enseignant, sa position par rapport aux autres, exerce un effet, prétend Bourdieu (2003), sur son travail. En effet, la position de l'agent social dans un champ de pratique détermine dans une large mesure la nature et la force de ses interventions, ses choix méthodologiques, ses rapports avec les collègues, l'aisance démontrée dans l'exécution de ses fonctions, son rapport à l'autorité, les limites à respecter et sa perception des risques, etc. Le praticien réflexif pour Bourdieu est celui qui cherche à connaître ce qui a participé à la fabrication

de son habitus, soit l'ensemble des dispositions qui structurent son identité, tant les dispositions acquises par les conditions sociales objectives que celles issues de ses choix personnels.

Cependant, pour être complète, l'objectivation participante tient compte des intérêts que le praticien cultive à l'égard de l'objectivation. Ce dernier doit interroger le rapport qu'il entretient envers son passé. Il ne s'agit donc pas de seulement ressasser des souvenirs le cœur empreint d'un élan nostalgique mais de réfléchir sur le rapport que l'on conserve envers ses souvenirs de sorte à donner lieu à une sorte de rapprochement du praticien avec lui-même (Bourdieu, 2003).

Il n'y a pas de sujet sans mémoire, sans retour sur le passé, sans questionnement au sujet des influences subies et des personnes qui ont signifié quelque chose dans notre vie. Le sens de l'identité personnelle et professionnelle ne peut donc émerger qu'en ce lieu pluriel et complexe où se rencontrent la mémoire, l'émotion, la raison, le réel des événements qui se sont passés et la relecture constante qui en est faite. Il n'y a d'identité véritable qu'à travers les réélaborations complexes qu'une personne fait subir à l'ensemble de son histoire ; réélaborations dans lesquelles interviennent forcément gommage, rature, réécriture, oubli et secret.

Il existe déjà quelques dispositifs et outils facilitant la réflexion sur la pratique enseignante comme l'écriture réflexive ainsi que tous les dispositifs orientés vers l'accompagnement réflexif, pour ne nommer que ceux-là (Paquay, L., Altet, M., *et al.*, 2012 ; 13-14). Voici deux exercices propres à favoriser l'objectivation de la pratique enseignante.

1- La biographie intellectuelle s'apparente à une sorte d'autoanalyse de ses fondements intellectuels. Il s'agit d'écrire un essai de 3-4 pages seulement dans lequel il faut identifier trois auteurs et trois concepts avec lesquels nous nous identifions ainsi que trois livres (romans, essais, recueil de nouvelles ou de poésie, etc.) qui nous ont marqués. Le candidat doit expliquer ses choix et se poser des questions à lui-même. La rédaction d'une biographie intellectuelle permet de mieux comprendre l'origine de notre pensée, les

limites de notre entendement ainsi que les bases de notre connaissance du monde. La lecture du « Charmide » de Socrate peut servir de modèle pour aider la rédaction.

2- La construction de l'habitus se situe plus près de la sociologie de Bourdieu. Il s'agit pour l'étudiant ou l'enseignant d'identifier les conditions objectives dans lesquelles ils sont nés et dans lesquelles ils ont grandi ainsi que les choix qu'ils ont effectués en fonction de ses conditions. Pour l'avoir expérimenté en classe, cet exercice amorce ordinairement une longue et profonde réflexion chez les étudiants. Ils prennent alors vraiment conscience qu'ils possèdent un habitus. Ils comprennent que pour déjouer les déterminismes sociaux qui pèsent sur leur trajectoire personnelle et professionnelle, il faut de prime abord lever le voile sur ces même déterminismes. Une courte présentation de la sociologie de Bourdieu demeure essentielle pour soutenir les étudiants dans leur démarche introspective.

Conclusion

L'objectivation de la pratique en enseignement doit se produire en amont de la pratique comme telle. Notre réflexion a tout intérêt à porter sur les déterminismes sociaux qui pèsent sur notre pratique professionnelle de sorte à conjuguer avec eux ou, plus radicalement, à s'en affranchir. La position que nous occupons dans le champ d'activité est aussi déterminante sur notre pratique car elle conditionne notre action. En somme, notre propos consiste ni plus ni moins en une invitation à faire l'examen sociologique de notre habitus. Cet examen donne lieu parfois à des crises ou à des déchirements et toujours à une forme d'instabilité. Il rencontre des résistances. Aussi, les problèmes de connaissance résultent souvent des conséquences de résistance à l'autoanalyse de la part du praticien (Pinto, 2002 ; 161). Le deuil de certaines formes de satisfaction liées à des pratiques en classe coûte cher (Perrenoud, 2010 ; 128). Le dévoilement de nos déterminismes par l'examen sociologique permet cependant de mieux comprendre les dimensions inconscientes de notre action et de dépasser les limites des travaux de Schön (Perrenoud, 2010 ; 155).

Il n'est jamais facile de se remettre en question, de changer ses pratiques et de se poser comme objet d'étude (Lafortune, L., Jacob, S., Hébert, D., 2002 ; 146). Toutefois, le

praticien réflexif doit apprivoiser l'instabilité car le mouvement qu'elle provoque est facteur de changement et d'enrichissement.

Bibliographie sélective

Beauchamp, C. (2012). « Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement » dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. *Le virage réflexif en éducation*. Belgique : De Boeck Supérieur.

Bourdieu, P., J.C. Chamboredon et J.C. Passeron (1968). *Le métier de sociologue*, Paris : Mouton.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*, Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1992). *Réponses*, Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*, Paris : Raisons d'agir.

Bourdieu, P. (2003). « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n° 150, p. 43-58.

Bucheton, D. (2010). « Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements » dans Bucheton, D. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : éditions Octares.

Collin, S., Karsenti, T. et M. Lepage (2012). « Potentiel des TIC pour la pratique réflexive en stage : bilan de quatre expériences pilotes réalisées au cours des 10 dernières années » dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. *Le virage réflexif en éducation*, Belgique : De Boeck Supérieur.

Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : PUQ.

Dewey, J. (2004 – 1910). *Comment faire de la philosophie. 2. Comment nous pensons*, Paris : Les Empêcheurs de tourner en rond/Le Seuil.

Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jutras, F. et C. Gohier. (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, J.-P. (1999). *Former des enseignants réflexifs*, Outremont : Logiques, 1999.
- Lessard, C. (2012). « Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation? » dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. *Le virage réflexif en éducation*, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Martin, D., Doudin, P-A., Pons, Francisco et Lafortune, L. (2004). « Rôle et objets de la prise de conscience en éducation » dans R. Pallascio, M-F. Daniel et L. Lafortune (Dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques* (p. 37-52), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L., Altet, M., et al. (2012). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck, 322 pages.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, Paris : Seuil.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques.
- Tardif, M. (2012). « Réflexivité et expérience du travail enseignant : penser le praticien réflexif à la lumière des traditions de la pensée réflexive », dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. *Le virage réflexif en éducation*, Belgique : De Boeck Supérieur.

Notice biographique

Sylvain Beaupré, docteur en sciences humaines appliquées et anthropologue de formation, est professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue où il assume la responsabilité du programme en enseignement professionnel. Ses champs d'intérêt gravitent autour du monde du travail, de l'anthropologie de l'éducation et de l'objectivation de la pratique. Son domaine d'expertise est l'analyse réflexive. En 2012, il a publié l'ouvrage intitulé « Des risques, des mines et des hommes » aux Presses de l'Université du Québec.

Les *Dossiers* du GREE

Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation