

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**ÉTUDE DE LA MANIFESTATION DU SOUCI ÉTHIQUE
DANS LA PRATIQUE ÉDUCATIVE D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE
EN DÉBUT DE CARRIÈRE**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION**

**PAR
MÉLANIE BELZILE**

DÉCEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

*Je dédie ce mémoire à tous ceux et celles
qui osent réaliser leurs rêves...*

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, madame Anne Marie Lamarre, d'avoir accepté de superviser mon mémoire. Elle a su me guider durant tout le cheminement de la maîtrise avec rigueur, ce qui m'a permis de me dépasser comme personne et comme étudiante-chercheuse. Mes remerciements vont également à mon co-directeur, monsieur Frédéric Deschenaux, pour m'avoir soutenue dans ma réflexion reliée à l'éthique professionnelle en enseignement. Il a été pour moi un accompagnateur hors pair durant cette initiation à la recherche en éducation. En quelques mots, je dirais que cette équipe exceptionnelle se distingue par sa grande disponibilité, ses précieux conseils ainsi que ses encouragements qui font de moi une étudiante choyée. Merci, merci et encore merci!

Ma reconnaissance va ensuite à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'avancement de ce mémoire. Je désire souligner la participation du comité d'évaluation de la recherche, madame Diane Léger, professeure au Département de psychosociologie et de travail social de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), ainsi que madame Anne Roy, professeure au département des sciences de l'éducation, à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Je remercie madame Jeanne-Paule Berger d'avoir lu et commenté mon guide d'entrevue. Mes pensées vont également vers madame Gina Fattore pour la retranscription des *verbatim*, madame Paule Maranda pour le travail de mise en page ainsi que madame Micheline Richard pour la révision linguistique de chacun des chapitres. Des remerciements sont aussi adressés aux sept enseignantes du primaire en début de carrière qui ont accepté de participer à la recherche. Je leur suis reconnaissante du temps précieux qu'elles m'ont accordé. Sans toutes les personnes énumérées jusqu'à maintenant, cette étude n'aurait pu être menée à terme.

Je ne peux passer sous silence le support financier offert par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Cela m'a permis de me consacrer à temps plein à ce projet d'études. Je désire aussi saluer tous les étudiants et professeurs qui m'ont accompagnée durant le programme de la maîtrise en éducation. Les cours offerts en séminaire et les échanges qui en ont résulté ont su animer toujours et encore mon désir d'effectuer de la recherche en sciences de l'éducation.

Enfin, je voudrais souligner toute ma gratitude aux membres de mes deux grandes familles Belzile et Chiasson pour tous leurs encouragements et plus particulièrement à mes parents, Raymond et Francine, ainsi qu'à ma sœur Marie-Pier. Un merci particulier à mon amoureux Christian pour sa présence, sa patience, son amour ainsi qu'à sa famille pour leur soutien moral. Je termine avec une pensée spéciale pour mes amis qui sont si chers à mes yeux. Je les remercie pour tous les moments de bonheur et de rigolade passés ensemble. Le meilleur est à venir... ☺

Bonne lecture!

Mélanie

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1 Mise en contexte de l'étude.....	7
1.2 Des composantes de la pratique enseignante	9
1.2.1 Les finalités éducatives	10
1.2.2 L'acte d'enseigner	11
1.2.3 L'éthique professionnelle en enseignement	22
1.3 L'objet de recherche.....	26
1.3.1 La question et l'objectif de recherche	30
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	31
2.1 Des concepts essentiels à la compréhension de l'éthique	31
2.1.1 La morale.....	32
2.1.2 Les mœurs	33
2.1.3 Le droit	34
2.1.4 La déontologie.....	35

2.1.5	L'éthique	36
2.2	Le domaine de l'éthique.....	42
2.3	L'intention et la visée menant au triple souci éthique.....	46
2.3.1	L'intention éthique	46
2.3.2	La visée éthique.....	48
2.4	Le souci éthique dans les pratiques professionnelles.....	53
2.4.1	Le souci de soi.....	54
2.4.2	Le souci de l'autre	55
2.4.3	Le souci de l'institution et de la société	56
2.5	Le souci éthique dans la pratique enseignante	58
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		61
3.1	La recherche qualitative	61
3.2	L'interactionnisme symbolique.....	62
3.3	La cueillette de données	64
3.3.1	L'entrevue semi-dirigée	64
3.4	La constitution de l'échantillon.....	71
3.4.1	Les participantes.....	73
3.5	Méthode d'analyse des données	76
3.5.1	Le modèle de Deslauriers	77
3.5.2	L'analyse thématique de Paillé	78
3.5.3	Le modèle de Huberman et Miles	79
3.5.4	Le modèle d'analyse adapté pour la recherche	81
3.6	Les critères de rigueur de la recherche qualitative.....	84
3.7	Les limites de la recherche	87
3.7.1	La crédibilité	87

3.7.2	La transférabilité	89
3.7.3	La fiabilité	90
3.7.4	La confirmation	91

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES	93
4.1 La manifestation du souci de soi	94
4.1.1 Connaissance de la personne de l'enseignante	95
4.1.2 Réalisation de sa personne dans l'enseignement	101
4.1.3 Description du souci de soi dans la pratique éducative	104
4.2 La manifestation du souci de l'autre	105
4.2.1 Le souci des élèves	106
4.2.2 Le souci des parents	108
4.2.3 Le souci des collègues et de la direction	110
4.2.4 Description du souci de l'autre dans la pratique éducative	113
4.3 La manifestation du souci de l'institution et de la société	114
4.3.1 La mission de l'école et le rôle de l'enseignante	115
4.3.2 Les valeurs de l'institution	116
4.3.3 L'intervention éducative et ses enjeux éthiques	117
4.3.4 Description du souci de l'institution et de la société dans la pratique éducative	119

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES DONNÉES	123
5.1 Le souci de soi	124
5.2 Le souci de l'autre	130
5.3 Le souci de l'institution et de la société	139
CONCLUSION	150
RÉFÉRENCES	156

APPENDICE A GUIDE POUR LES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES.....	166
APPENDICE B CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT.....	169
APPENDICE C DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	170
APPENDICE D LA RÉFLEXION ÉTHIQUE.....	171

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Les modes de régulation des comportements.....	38
2.2	Le domaine de l'éthique.....	44
2.3	L'intention éthique.....	47
2.4	La visée éthique.....	52
2.5	Synthèse des éléments clés de la recherche.....	60
3.1	L'analyse de données qualitatives.....	81
3.2	Les étapes de l'analyse de données.....	82
3.3	Les critères méthodologiques.....	85
4.1	Le souci de soi.....	95
4.2	Préoccupation de soi.....	101
4.3	Facteurs facilitant et obstacles à la réalisation de soi.....	103
4.4	Le souci de soi dans la pratique éducative.....	105
4.5	Le souci de l'autre.....	106
4.6	Le souci de l'institution et de la société.....	115
4.7	Le souci de l'institution et de la société dans la pratique éducative.....	121

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 L'acte d'enseigner.....	13
2.1 Les principales caractéristiques des modes de régulation des comportements.....	39
3.1 Présentation des participantes.....	75
4.1 Le souci de l'autre dans la pratique éducative.....	114

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CNIPE :	Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement
COFPE :	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CRSH :	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CSÉ :	Conseil supérieur de l'éducation
LADIPE :	Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement
MÉQ :	Ministère de l'Éducation du Québec (avant 2004)
MÉLS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (après 2004)
UdeM :	Université de Montréal
UdeS :	Université de Sherbrooke
UQAC :	Université du Québec à Chicoutimi
UQAR :	Université du Québec à Rimouski
UQTR :	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

La société actuelle est en mal de repères. Il semble que ce besoin est si présent qu'il s'adresse sous la forme de demandes de réflexions et d'incitations à vivre selon certaines valeurs (Desaulniers, Jutras, Legault, 2005). Cet intérêt soudain se manifeste selon un souci éthique qui nous habite tous. L'éthique est en émergence dans la société et il est tout indiqué de penser que les enseignantes sont, elles aussi, interpellées par ces demandes sociales. La pratique pédagogique dans le champ de l'éducation soulève de nombreux enjeux éthiques. La complexité de l'intervention en contexte scolaire propose un questionnement à la fois sur le sens et les finalités de l'action en tant qu'activité qui repose sur un rapport à l'autre (Gohier, 2005).

L'étude présentée dans le cadre de ce mémoire porte sur l'éthique professionnelle en enseignement et plus précisément sur la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière. Le but de la recherche est de décrire les trois dimensions du souci éthique dans la pratique enseignante à partir du témoignage de novices.

L'utilisation de la notion du souci éthique se traduit à partir des écrits de Ricœur (1990; 1991), repris par Fortin et Parent (2004). Elle est utilisée sous cette forme puisqu'elle se traduit comme une « préoccupation et une réflexion relatives au respect des personnes » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 226), qui est considéré comme une valeur essentielle en éducation. Étant donné que le souci éthique est peu documenté dans la pratique enseignante, cette recherche demeure une étude exploratoire. Pour ce faire, une méthodologie de type qualitative a été privilégiée. L'analyse des données a été effectuée selon une méthode descriptive qui présente le triple souci éthique (souci de soi, souci de l'autre, souci de l'institution). L'entretien semi-dirigé effectué auprès de sept enseignantes du primaire a permis de comprendre et de décrire le phénomène à l'étude. D'entrée de jeu, l'analyse des données révèle que ces trois perspectives sont présentes dans le quotidien des enseignantes en début de carrière. Il en ressort que le souci de soi se définit par la connaissance et la réalisation de la personne enseignante qui effectue ses premiers pas dans la carrière. Toutefois, il semble que peu d'importance soit accordée à la préoccupation de soi chez quelques enseignantes. Le souci de l'autre s'exprime ensuite dans les rapports entretenus avec les élèves, les parents, les collègues et la direction. Selon la plupart, le souci des élèves constitue le point central de leur emploi. Enfin, le souci de l'institution est décrit comme un sentiment d'attachement au groupe social que constitue l'équipe-école. Les résultats montrent que cette troisième dimension comporte certaines incompréhensions au niveau de l'interprétation des novices notamment lorsqu'il s'agit de mettre en perspective et de reconnaître leurs responsabilités envers la société qui se rattache aussi au souci de l'institution.

Il appert que cette recherche en éducation permet de préciser le sens et la portée de la pratique éducative des enseignantes débutantes. Elle offre ainsi l'opportunité d'étudier le contexte de l'insertion dans le milieu scolaire sous un angle différent et innovateur.

Mots clés : éducation – souci éthique – pratique éducative – insertion professionnelle – enseignantes du primaire – interactionnisme symbolique

INTRODUCTION

Je suis d'abord et avant tout une enseignante du primaire. Ma scolarisation m'a menée à exercer ce métier à titre de suppléante et de titulaire de classe durant les dernières années, tout en côtoyant le milieu scolaire de l'après Réforme (MÉQ, 2001b). Au cours de cette période, j'ai constaté que ma formation orientée vers le développement des compétences se rattachait particulièrement à l'éthique professionnelle, comme il en avait été question lors de mes stages en milieu de pratique. Toutefois, je remarquais que l'absence d'un code d'éthique dans la profession enseignante me laissait parfois devant des repères imprécis pour guider mes actions de façon responsable. Cette émergence de l'éthique dans ma pratique n'a pas eu la chance de se préciser concrètement par l'entremise de cours ou de formation durant mon cheminement universitaire. Je suis donc demeurée avec cette quête de savoir durant mon insertion sur le marché du travail et c'est ce qui a précipité mon entrée à la maîtrise en éducation.

Cette considération pour la compétence éthique m'a amenée à m'intéresser à la période d'insertion professionnelle qui est propre à mon vécu d'enseignante. Pour assurer une distanciation entre le problème de recherche et mon statut d'étudiante-chercheuse, j'ai choisi de décrire la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative à partir du témoignage d'autres enseignantes en début de carrière.

Le sujet central de la recherche propose d'explorer l'éthique professionnelle qui est encore en voie de définition dans la pratique enseignante (Desaulniers et Jutras, 2006). En réalité, elle vit un renouvellement puisque cette préoccupation n'est pas tout à fait une nouveauté dans les réflexions sur l'éducation (Jutras, 2007). Déjà en 1990, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) proposait de développer une compétence éthique. Selon lui, il s'agissait d'une tâche éducative essentielle. D'autres

documents et recommandations ont suivi, mais c'est en 2001 avec la publication du document d'orientation pour la formation à l'enseignement que les diverses instances ont apporté plus d'importance et d'intérêt pour l'éthique professionnelle enseignante. Dans ce référentiel de compétences, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2001a) a présenté, expliqué et justifié l'omniprésence de douze compétences professionnelles se rattachant à la formation initiale et continue à l'enseignement. La douzième compétence associée au volet de l'identité professionnelle énonçait que l'enseignante¹ doit « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2001a, p. 131). L'intérêt pour cette compétence en enseignement a mené à la problématique abordée dans le cadre de ce mémoire. En ce sens, la formation initiale et continue devrait viser le développement d'un savoir réflexif sur l'éthique afin de sensibiliser les enseignantes aux enjeux liés à leur profession en les rendant plus sensibles au respect des personnes et aux valeurs véhiculées par leur pratique (Tremblay, 2007). Ce constat porte à s'interroger sur la façon dont se manifeste cette préoccupation à l'égard de soi, d'autrui et de l'environnement durant le début de la carrière, d'où l'utilisation de l'expression « souci éthique ».

En lien avec la recherche, les écrits sur cette notion sont assez restreints, notamment dans le domaine de l'éducation. La pensée de Ricœur a servi de première assise pour comprendre le concept clé à l'étude. Affirmant la primauté de l'éthique sur la morale, c'est-à-dire de la visée sur la norme, Ricœur nomme *visée éthique* cette intention de la « vie bonne, avec et pour les autres, dans les institutions justes » (Ricœur, 1991, p. 257). Sa philosophie permet de ressortir des postulats théoriques qui s'apparentent à la capacité d'acquérir une sensibilité face aux problématiques éthiques, d'où l'utilisation des concepts « souci de soi, souci de l'autre, souci de l'institution » (*Ibid.*). C'est principalement par l'approfondissement du souci éthique dans les pratiques professionnelles de Fortin et Parent (2004) qu'ont émergé les

¹ Dans cette étude, l'utilisation du féminin pour désigner des personnes des deux sexes a comme seul but d'alléger le texte.

dimensions à décrire dans la pratique enseignante. L'expression *souci éthique* utilisée par ces chercheurs québécois est ainsi reprise à partir de la définition de l'éthique proposée par Ricœur (1991) et renvoie à la même dimension tripolaire. Fortin la présente « comme le mot qui convient le mieux pour qualifier le travail de création qu'appelle l'éthique, et ce qui l'anime, c'est le souci » (1998, p. 43). La notion de souci éthique constitue une composante fondamentale de la compétence éthique (Tremblay, 2007) à développer chez les futures enseignantes. Par ailleurs, même si ce triple souci semble également être un préalable dans la pratique d'enseignantes du primaire en début de carrière, sa définition et sa description sont encore aujourd'hui peu élaborées dans le champ de l'éducation. La recherche tentera de remédier à la situation en soulignant l'apport de l'éthique dans la pratique éducative qui s'illustre par la nécessité de la réflexion dans et sur l'action des enseignantes. Les trois dimensions du souci éthique pourraient ainsi les soutenir en leur servant de cadre de référence pour leur réflexion visant des actions responsables. Le MÉQ insiste d'ailleurs sur l'aptitude à la réflexion critique des enseignantes sur leur pratique éducative (Legault, 2004b).

Le mémoire se divise en cinq chapitres portant respectivement sur la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, l'analyse et l'interprétation des données. Pour décrire le souci éthique dans la pratique éducative, il importe de dégager les éléments qui le composent en nous fixant certains paramètres qui orientent tout le processus de la recherche.

Dans le premier chapitre, nous dressons un portrait de la situation concernant l'intérêt pour l'éthique manifesté durant les dernières années. De cette manière, la question de l'éthique professionnelle des enseignantes se situe dans le contexte social et culturel de l'école québécoise actuelle. La problématique expose également des composantes essentielles à la pratique enseignante et met en lumière la nécessité et la portée du souci éthique en enseignement. Les finalités éducatives qui inspirent le

Programme de formation de l'école québécoise sont présentées brièvement. Les composantes de l'acte d'enseigner, au cœur de l'agir professionnel des enseignantes, sont également explicitées. Ensuite, la présentation de la compétence éthique vient préciser l'importance de l'intervention enseignante et de ses enjeux d'ordre éthique. Tous ces éléments de la problématique mènent à la clarification de l'objet de recherche et ainsi à un objectif et une question spécifiques.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons trois étapes à la fois distinctes et complémentaires. L'éthique est d'abord approfondie par la présentation de concepts clés (morale, droit, mœurs, déontologie) qui orientent la recherche. Ce tour d'horizon offre une vue d'ensemble du domaine de l'éthique qui permet par la suite de préciser l'orientation correspondant au cadre d'analyse projeté. La recherche se fonde essentiellement sur la notion de souci éthique qui met en relation trois dimensions spécifiques : le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution. Celles-ci sont abordées en regard de la visée éthique de Ricœur et des applications de Fortin et Parent dans les pratiques professionnelles. Ce second chapitre permet ainsi de déterminer des balises précises qui mènent à la création d'un canevas d'entrevue orienté vers la description de ce triple souci dans la pratique éducative.

Dans le troisième chapitre, nous détaillons la démarche méthodologique de l'étude. Selon une perspective exploratoire, nous présentons l'orientation méthodologique la plus appropriée qui est la recherche qualitative. Dans le but d'offrir une présentation claire, plusieurs points sont abordés : la recherche qualitative, la justification du choix de l'approche, soit l'interactionnisme symbolique, le processus de collecte de données, la constitution de l'échantillon et les caractéristiques des participantes, le guide d'entrevue semi-dirigée ainsi que le modèle d'analyse des données.

Dans le quatrième chapitre, nous organisons en trois parties différentes la présentation des résultats obtenus à la suite du traitement des données d'entrevues. Les dimensions du souci éthique sont décrites dans la pratique éducative selon le témoignage d'enseignantes du primaire en début de carrière. Dans la première section, les novices expliquent que le souci de soi représente pour elles une réflexion au cours de laquelle elles deviennent de meilleures personnes par la connaissance et le respect de soi. D'autres s'entendent pour dire que c'est une préoccupation qui se transforme au fil du temps et qu'avec l'expérience, elles peuvent se réaliser davantage comme personne dans la pratique enseignante. La seconde section présente le souci de l'autre qui est l'intérêt central de plusieurs novices, dont le bien-être des élèves qui siège au cœur de leurs interventions. Le souci de l'autre touche l'apport de l'enseignante, ses attitudes et ses gestes vis-à-vis des élèves, mais également vis-à-vis des parents, des collègues ainsi que de la direction de l'école. Enfin, la troisième section aborde le souci de l'institution et de la société, défini comme le lien qu'entretient chaque enseignante avec l'école où elle travaille. Plusieurs nuances sont exposées mais, de façon générale, cette dimension apparaît comme la moins définie par les enseignantes en début de carrière. Elles s'attardent à respecter les règles établies dans leur école d'appartenance, mais elles décrivent uniquement un sentiment d'attachement qui les unit à leur école par le rapport avec les autres acteurs de l'institution.

Dans le cinquième chapitre, l'interprétation des données offre une meilleure compréhension du problème à l'étude en abordant les résultats qui découlent du chapitre de l'analyse des données. Étant donné la visée de l'étude, le chapitre est séparé en trois sections de manière à mettre en relation les résultats avec d'autres théories ou concepts reliés au sujet de la recherche. Inspirée de la pensée de Ricœur et des travaux de Fortin et Parent, la dimension tripolaire du souci éthique a servi de toile de fond pour explorer comment se manifeste le souci éthique dans la pratique

éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière de manière à atteindre l'objectif de la recherche.

Dans la conclusion, nous faisons une mise à plat des résultats qui clôt le sujet à l'étude. Cette partie sert de fil conducteur entre toutes les autres parties de la recherche en exposant les principaux éléments retenus. Des retombées scientifiques et pédagogiques, autant en formation initiale à l'enseignement qu'en insertion professionnelle et en formation continue, sont retenues et expliquées. Nous suggérons enfin quelques pistes de recherche ultérieures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Il est essentiel de s'interroger d'abord sur ce phénomène relativement récent qu'est l'intérêt grandissant pour l'éthique qui se manifeste dans plusieurs secteurs de la vie et d'examiner attentivement les exigences auxquelles doivent inévitablement faire face quiconque se consacre à la réflexion éthique.

Pierre Fortin

1.1 Mise en contexte de l'étude

Depuis près de vingt-cinq ans, nous assistons en Occident à ce qu'il est convenu d'appeler un «retour de l'éthique» (Legault, 1998; Léger, 2006; Russ, 1994; Simon, 1993). Fabre (2005) souligne qu'« après une longue éclipse, l'éthique revient en force aussi bien dans le discours philosophique que dans l'actualité médiatique » (p. 23). D'autres parlent alors d'un «raz de marée éthique» (Desaulniers et Jutras, 2006) puisque nous sommes « à l'heure de la redécouverte de l'éthique dans les sphères de l'activité humaine » (Desaulniers, Jutras, Lebus, Legault, 1998, p. xi). En fait, ce n'est pas le terme qui est une nouveauté mais plutôt l'intérêt qu'on lui accorde depuis plusieurs années, notamment en éducation. Le concept d'éthique a été inventé par les philosophes grecs de l'Antiquité pour désigner « une recherche de *la vie bonne* et des vertus humaines comme le courage ou l'honnêteté » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 12). Aristote la définissait comme la «science» des actions de la vie et la philosophie «des choses humaines» (Fortin, 1995, p. 13). De son côté, Ricœur, décrivait l'éthique comme « la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (1991, p. 257).

Les questions éthiques surgissent de partout et ce rappel décrit comment cette «montée en puissance» contemporaine (Beaudoin, 1994) peut se comprendre à la fois par une crise des fondements et par des mutations fondamentales dans l'ensemble des sphères de l'agir humain (Beaudoin, 1994; Gohier, 2002; Léger, 2006). Les principales raisons de l'effervescence de l'éthique dans la société sont apparues au milieu du XX^e siècle et sont liées notamment à des événements particulièrement traumatisants pour la conscience collective tels que les guerres mondiales et les bombardements atomiques (Desaulniers et Jutras, 2006). À partir de ces exemples de situations critiques, l'éthique peut être considérée comme une préoccupation sociale ou encore comme un souci humain qui se manifeste au quotidien (Fortin, Proulx, Gagnier, 2002). L'éthique incarne la réflexion sur les valeurs, le sens et les finalités des actions humaines permettant de prendre des décisions éclairées et responsables lorsqu'un «événement semble injuste, immoral, inacceptable, inhumain» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 13). Les conséquences du progrès scientifique et technologique en plus du déclin de la religion dans la société sont d'autres raisons pour lesquelles l'éthique s'est développée et a soutenu de plus en plus d'intérêt.

Il n'est pas nécessaire que les événements aient une ampleur mondiale pour provoquer une indignation, un questionnement et une recherche de vie meilleure. Chacun peut se souvenir d'un événement de la vie quotidienne familiale, sociale ou scolaire où il s'est dit que c'était inacceptable, injuste, en un mot, que c'était mal (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 13).

Les institutions scolaires, soit du préscolaire à l'université, n'échappent pas à ces préoccupations d'ordre éthique et doivent se questionner et s'orienter en fonction des diverses responsabilités qui leur sont confiées. Un des défis de la réussite scolaire consiste à former des futures enseignantes qualifiées et compétentes sur ce plan puisque la qualité de l'enseignement en dépend. La complexité de la tâche des enseignantes exige de réagir rapidement et efficacement lorsque des problèmes inattendus surviennent en classe, et ce, dès leur insertion professionnelle. De plus, elles sont souvent sollicitées à prendre des décisions devant l'urgence de la situation.

La réflexion dans l'action s'effectue alors dans un laps de temps restreint malgré le fait que des conséquences positives ou négatives peuvent émerger des gestes posés. En effet, « lorsque la réflexion et l'analyse d'une situation difficile sont escamotées et soumises exclusivement aux pressions de l'urgence ou de l'émotivité, les solutions risquent d'être partielles et insatisfaisantes » (Fortin, Proulx et Gagnier, 2002, p. 158). Il est alors souhaitable de prévoir des temps d'arrêt et de questionnement pour faciliter la recherche de la meilleure solution possible (*Ibid.*). La réflexion dans l'action (Schön, 1995) devient ainsi un moyen fécond pour faire face à la complexité de la tâche en enseignement. Les intervenantes et les intervenants qui œuvrent dans les institutions scolaires sont interpellés de façon particulière puisqu'elles et ils font face au quotidien à des situations et des enjeux qui exigent une approche éthique (Léger, 2006). Ce constat met en évidence l'importance d'agir de façon éthique et responsable.

1.2 Des composantes de la pratique enseignante

Ce chapitre énonce la problématique en exposant des composantes essentielles à la pratique enseignante et met en lumière la nécessité et la portée du souci éthique en enseignement. Dans un premier temps, les finalités éducatives qui inspirent le Programme de formation de l'école québécoise sont présentées brièvement. Dans un deuxième temps, les composantes de l'acte d'enseigner, au cœur de l'agir professionnel des enseignantes, sont explicitées. Ensuite, dans un troisième temps, la présentation de la compétence éthique vient préciser l'importance de l'intervention enseignante et de ses enjeux d'ordre éthique. Enfin, tous ces éléments de la problématique mènent à la clarification de l'objet de recherche étudié.

1.2.1 Les finalités éducatives

Selon le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), l'éducation est une valeur importante dans la société (2002). Sa principale responsabilité consiste à former les citoyennes et les citoyens de demain. La mission de l'école québécoise vise trois axes, soit «instruire, socialiser et qualifier» (MÉQ, 2001b, p. 3). Ces finalités éducatives représentent des buts à atteindre à long terme. Elles représentent des orientations plus fondamentales que la simple transmission de connaissances. Les finalités éducatives visent notamment à préparer l'élève à vivre dans une société démocratique telle que la nôtre.

Plus précisément, *Instruire* fait référence au développement des connaissances, soit « l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs » des élèves (MÉQ, 2001b, p. 3). *Socialiser* sous-entend d'apprendre à vivre en société d'une manière respectueuse pour soi et pour les autres dans un environnement propice à la communication. Puis, finalement, *Qualifier* vise à préparer l'élève à l'emploi et à l'intégration sociale en l'orientant dans une voie qu'il a choisie et qui lui permet d'obtenir un diplôme (Desaulniers et Jutras, 2006). La mission de l'école est conçue en tenant compte de ces trois axes et met en valeur les finalités de l'apprentissage des différentes disciplines présentées dans le Programme de formation de l'école québécoise. Les compétences à maîtriser et les savoirs essentiels à acquérir s'inscrivent dans ces disciplines. Les programmes sont au nombre de quatorze et regroupés dans cinq domaines : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel (MÉQ, 2001b). De plus, la vision du programme est axée sur l'apprentissage et le développement des compétences considérant ainsi les enseignantes comme des expertes ayant recours à des approches pédagogiques différenciées favorisant les apprentissages des élèves (Jutras, 2007). Leur travail consiste à soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences. Cela exige des enseignantes de

maîtriser des compétences professionnelles spécifiques puisqu'elles ne se limitent pas à enseigner un contenu. Elles doivent également se questionner à savoir pourquoi elles enseignent et dans quel but (Desaulniers et Jutras, 2006). En résumé, les finalités éducatives donnent un sens à l'école, aux différents apprentissages scolaires, à l'intervention éducative (*Ibid.*) et à l'acte d'enseigner lui-même.

Les finalités éducatives font ressortir les nombreux enjeux d'ordre éthique que comporte la pratique enseignante. Ces enjeux individuels et collectifs sont multiples et accentuent la complexité de l'intervention en contexte scolaire. Afin que l'école remplisse son mandat, il est nécessaire que les enseignantes s'investissent auprès des élèves, mettent en œuvre des approches qui favorisent leurs apprentissages et assurent le développement de leurs compétences (Jutras, 2007). Pour guider leurs actions, les enseignantes peuvent s'en remettre à la mission de l'école québécoise (instruire, socialiser, qualifier), aux approches pédagogiques encouragées et à leur propre philosophie d'intervention. Elles doivent également respecter les règles et les lois qui régissent la profession enseignante. Malgré ces repères, chaque action demeure un projet à créer avec et pour l'élève. Qu'elles soient débutantes ou expérimentées, les enseignantes qui sont placées devant une situation complexe sont conviées à s'engager dans une réflexion et une recherche de solution pour venir en aide aux élèves. En somme, « il est essentiel que les enseignantes connaissent les finalités éducatives relatives aux disciplines enseignées ou à leur niveau d'enseignement; cela fait partie de leur compétence professionnelle » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 91). Il s'agit de balises qui guident leurs interventions.

1.2.2 L'acte d'enseigner

De près ou de loin, plusieurs acteurs du système scolaire sont responsables de la mission de l'école. Les enseignantes constituent néanmoins les actrices principales ayant un impact majeur sur la réussite scolaire de chacun des élèves. Qu'on les

nomme enseignantes, institutrices, formatrices ou professeures, les diverses appellations n'empêchent pas que c'est l'acte qui définit la profession (CSÉ, 1991). Chaque jour, les enseignantes débutantes accomplissent les mêmes tâches que les enseignantes d'expérience. On leur demande de justifier leurs interventions en plus d'être responsables d'un groupe d'enfants. Chaque geste qu'elles posent doit s'appuyer sur des décisions éclairées. Elles font constamment face à des enjeux d'ordre éthique, soit dans leurs relations avec les élèves, soit dans leurs interventions (Desaulniers, Jutras, Lebuis, Legault, 1998). Bien que l'agir professionnel soit balisé « par le programme de formation de l'école québécoise, les priorités établies au conseil d'établissement, le projet éducatif de l'école, le code de vie de l'école et les évaluations des élèves » (COFPE, 2002, p. 16), les nouvelles enseignantes jouissent néanmoins d'une autonomie dans leur classe. On suppose qu'elles connaissent ces balises en plus des lois qui régissent la pratique enseignante. Que ce soit la *Charte des droits et libertés de la personne*, la *Loi sur l'instruction publique*, la *Loi sur la protection de la jeunesse*, la *Convention collective du personnel enseignant au primaire* ou le *Code criminel*, les novices sont tenues de connaître l'existence de ces énoncés normatifs pour être en mesure de comprendre les enjeux et leurs responsabilités. Par exemple, la question du secret professionnel montre que les responsabilités des enseignantes les placent devant des enjeux d'ordre éthique et juridique. En plus de garder confidentielles certaines informations relatives à leurs élèves, elles doivent parfois briser le secret professionnel lorsque ce dernier peut compromettre la sécurité ou le développement de l'enfant (Gouvernement du Québec, 1993; Jeffrey, 2005). Pour comprendre davantage ce que représente la complexité de l'acte d'enseigner, il convient de nous référer au rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) sur la profession enseignante (1991) encore approprié au contexte actuel. Le **tableau 1.1** présente les composantes de l'acte d'enseigner issues de ce rapport, à savoir l'acte réflexif, l'acte interactif, l'acte complexe et l'acte professionnel.

Tableau 1.1
L'acte d'enseigner

	Description	Exemple(s)
Un acte RÉFLEXIF	<p>Il exige que l'enseignante transige avec la situation et qu'elle ajuste ses interventions aux exigences de la situation.</p> <p>Il exige une réflexion dans et sur l'action (pensée).</p>	Pratique réflexive
Un acte INTERACTIF	<p>L'acte d'enseigner se réfère à un travail ayant pour objet une personne. Il établit une relation humaine entre des sujets responsables.</p>	Relation entre des personnes Relation aux élèves Rapports humains
Un acte COMPLEXE	<p>Il requiert des tâches diversifiées.</p> <p>Il requiert des compétences spécialisées.</p> <p>Il requiert des qualités personnelles.</p>	Planification, réalisation, évaluation Compétences disciplinaire, didactique, psychopédagogique et culturelle Authenticité, respect, empathie, communication, collégialité, bienveillance, motivation, créativité
Un acte PROFESSIONNEL	<p>Il demande un service rendu à la collectivité. Il requiert des compétences requises pour exercer l'acte d'enseigner.</p> <p>Il demande une marge de manœuvre de l'enseignante dans l'exercice de ses fonctions.</p> <p>Il demande des exigences éthiques propres au service public et au rapport humain qui le définit.</p> <p>Il demande un acte de qualité et d'intérêt public.</p>	Souci d'orienter sa pratique sur une éthique professionnelle empreinte de la compréhension de la nature publique du service rendu. Responsabilités Autonomie Conscience professionnelle.

(CSÉ, 1991, p. 21-27)

Un acte réflexif

Dans son rapport annuel, le CSÉ (1991) décrit l'acte d'enseigner comme un acte réflexif qui contribue à transformer l'expérience en savoir. En 1994, le ministère de l'Éducation (MÉQ) établit les orientations de la formation à l'enseignement et présente les compétences attendues au terme des études universitaires. Depuis, l'importance de la réflexion sur les pratiques éducatives a été soulignée à plusieurs reprises (MÉQ, 1994; 1999; 2001a). Le MÉQ insiste notamment sur l'aptitude à la réflexion critique des enseignantes sur leur pratique éducative (Legault, 2004b). Cette tendance s'accroît avec la venue de la réforme de 2001 et le MÉQ incite fortement les enseignantes à s'inscrire dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, d'où la création d'une compétence attendue à cet effet. Cette capacité d'analyse et de réflexion rappelle la dimension réflexive de l'acte d'enseigner qu'il ne faut pas réduire « à la pure exécution mécanique d'une tâche » (CSÉ, 1991, p. 21). Cela exige des enseignantes de s'ajuster chaque jour à toute circonstance qui se présente à elles puisque les situations sont souvent « uniques, incertaines, voire porteuses de conflits de valeurs » (*Ibid.*). Pour les enseignantes novices, ce constat n'est pas toujours évident. Elles sont appelées à réagir rapidement lorsqu'un problème inattendu survient en classe, tout comme leurs collègues expérimentées. Dans le vif de l'action, le manque d'expérience et le sentiment d'insécurité vis-à-vis des situations inédites ne favorisent pas la réflexion et la prise de décision efficace. Voici comment Fortin précise quand vient le temps pour l'éthique dans la réflexion.

Dans le feu de l'action, devant la complexité des problèmes qui se posent à nous, il y a un temps – et il est souvent très court – pour prendre des décisions concrètes et cruciales : c'est le temps de la morale. Il y a aussi un temps pour réfléchir plus longuement, dans un esprit de dialogue, sur les principes d'action et les finalités qui nous guident : c'est le temps de l'éthique (Fortin, 1995, p. 122).

Les responsabilités des enseignantes les amènent à réfléchir dans l'action et sur leurs actions. L'acte d'enseigner ne se limite pas uniquement qu'à poser des actions; il comporte également la réflexion sur l'action. Il s'agit d'un des aspects de la pratique réflexive à développer dès le début de la formation initiale en enseignement. À l'instar de Holborn, Wideen et Andrew (1992) et de Woods (1997), les enseignantes débutantes réfléchissent pour assurer leur survie et appuient leurs décisions sur des repères qui se doivent d'être justifiables. Comme le souligne Legault (2004b), « même si la capacité de réflexion peut se développer, il ne faut pas se satisfaire d'une prise de conscience » (p. 11). La pratique réflexive doit devenir une démarche qui s'effectue au quotidien. Pour y arriver, cela suppose la mise en place de mesures facilitant la réflexion dans les institutions scolaires et une préparation à cette pratique réflexive au cours de la formation initiale à l'enseignement.

L'acte d'enseigner est également dit réflexif puisque dans la pratique se traduit la transformation de l'expérience en savoir. Tout au long de leur carrière, les nouvelles enseignantes auront recours à leur bagage d'expériences pour prendre des décisions les plus judicieuses possible. La réflexion sur leurs pratiques professionnelles est nécessaire puisqu'elle influence la construction de leurs schèmes de pensées. Cette compétence les incite à se soucier de leurs interventions et de leur travail en général. En somme, l'école québécoise a besoin d'enseignantes en mesure de réfléchir sur leur pratique, de se remettre en question, de faire preuve d'ouverture et de créativité puis de s'engager dans un processus continu de formation (Legault, 2004b). Les savoirs enseignés à l'université sont indispensables, mais il est également important que les novices fassent le transfert dans l'exercice de leurs fonctions.

Un acte interactif

L'acte d'enseigner est aussi décrit comme un acte *interactif* puisqu'il se manifeste dans et par une relation entre des personnes (CSÉ, 1991). La relation aux élèves est d'ailleurs centrale dans le travail des enseignantes au quotidien. Cette relation est complexe puisqu'en plus d'être nuancée, elle comporte des tensions importantes (Tardif et Lessard, 1999). La relation avec les élèves est un défi de taille pour les novices puisqu'elles interviennent auprès de plusieurs élèves à la fois et doivent cerner les besoins spécifiques de chacun. Les principales responsabilités consistent à gérer le mode de fonctionnement de la classe, à planifier et à réaliser des activités d'enseignement-apprentissage, à évaluer les apprentissages et à offrir un suivi individualisé en même temps qu'elles créent de nouvelles interactions propices à favoriser l'apprentissage du groupe en entier. Les enseignantes jouent à la fois le rôle de motivatrice et d'animatrice puisqu'elles doivent susciter le goût d'apprendre chez leurs élèves.

La gestion de classe est considérée par plusieurs comme une compétence professionnelle fondamentale à la réussite d'une carrière dans l'enseignement. Martin et Baldwin (1992) la définissent comme un processus complexe qui comporte trois dimensions : celle de la personne, la dimension pédagogique et les composantes de la gestion disciplinaire de la classe. La compétence à gérer une classe renvoie, quant à elle, à un ensemble d'éléments qui affectent les situations d'enseignement-apprentissage dans le déroulement d'une leçon (Nault et Léveillé, 1997). Les enseignantes dirigent les transitions entre les activités, la gestion du temps, l'organisation de l'espace et du matériel, les règles et les routines de la classe, etc. (*Ibid.*). De plus, ce travail interactif rejoint la mission de l'école québécoise, soit d'instruire, de socialiser et de qualifier (MÉQ, 2001b) en faisant référence au développement cognitif des élèves. Les enseignantes mettent en œuvre des activités qui suscitent la construction de l'esprit critique aidant ainsi les élèves à construire

leurs savoirs par l'entremise du développement de compétences. Elles organisent également des activités où la coopération devient le reflet de la vie en société. En somme, les enseignantes sont qualifiées pour offrir une instruction qui répond aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise. Elles suscitent des interactions visant des apprentissages fondamentaux, fonctionnels, qualifiants, différenciés, actuels et culturellement ancrés (MÉQ, 2001b).

Un acte complexe

L'acte d'enseigner est un acte *complexe* étant donné qu'il comprend des tâches diversifiées, exige des enseignantes de maîtriser un vaste éventail de compétences professionnelles en plus de posséder des qualités personnelles favorisant la communication et la compréhension d'autrui (CSÉ, 1991). Assurément, cet acte complexe ne peut se réduire à l'action de dispenser un cours en transmettant une masse d'informations (*Ibid.*) puisque « pour dispenser des cours, (...) il faut les avoir planifiés, avoir prévu les situations d'apprentissage, s'être tenu à jour par rapport aux savoirs à transmettre et avoir choisi des méthodes d'enseignement » appropriées (CSÉ, 1991, p. 24). Lorsque le CSÉ souligne que l'acte d'enseigner comprend des tâches diversifiées, il fait allusion aux nombreuses responsabilités qu'assument les enseignantes. Dès leur insertion, les enseignantes en début de carrière sont confrontées à assumer les mêmes tâches que les enseignantes d'expérience. Une grande autonomie leur est attribuée. Qu'il s'agisse de la planification de l'enseignement, de la réalisation des activités avec les élèves ou de l'acte d'évaluer, ces actions sont effectuées seules par les nouvelles enseignantes sans nécessairement être soutenues dans leur démarche. Cette autonomie fournit une marge de manœuvre intéressante aux novices, mais elle peut également être vue d'une toute autre perspective lorsqu'elles se sentent envahies par les responsabilités nombreuses à assumer. Dans ces moments, le besoin de consulter des collègues et des personnes ressources disponibles pour les éclairer peut se manifester comme une aide précieuse.

L'acte d'enseigner est également complexe puisqu'il requiert diverses compétences : disciplinaire, didactique, psychopédagogique et culturelle (CSÉ, 1991). Il fait également appel à des qualités personnelles importantes telles que :

[...] l'authenticité de l'enseignant, son respect pour l'élève et sa compréhension, [...] un talent de communicateur, une grande capacité pour inspirer et motiver ses élèves, une disposition à pratiquer l'exigence bienveillante et une faculté évidente d'invention et de créativité. À cela s'ajoutent la capacité de travailler en équipe avec les collègues et celle d'aligner sa pratique quotidienne sur une éthique professionnelle empreinte de la compréhension de la nature publique du service rendu. (CSÉ, 1991, p. 25)

Le milieu de l'enseignement au primaire regroupe des personnes engagées dans leur travail, intéressées au développement des enfants et enclines à concilier avec un contexte de travail propice aux changements. Dans un texte où il est question des caractéristiques de l'enseignant idéal, Hare (1993) présente une liste de qualités que possèdent les pédagogues reconnus comme tel par leurs élèves et leurs collègues : le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage d'aller à l'encontre des idées reçues, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination. À cette liste, Gohier (1999) ajoute la cohérence pour une personne entre ce qu'elle est, ce qu'elle fait et ce qu'elle dit. Tous ces exemples de qualités montrent que l'acte d'enseigner est complexe et que les personnes qualifiées pour assurer le développement des adultes de demain sont en quelque sorte des modèles pour leurs élèves. Les nouvelles enseignantes doivent se sentir interpellées par la responsabilité éthique qu'exige l'école, mais également la société. Lors du processus d'embauche du personnel enseignant, les commissions scolaires demandent aux candidates et aux candidats de prouver leur bonne conduite par un dossier vierge en provenance des autorités policières. Leur travail exige qu'elles soient conscientes de l'impact de leur présence dans la vie des jeunes apprenants.

Elles doivent comprendre l'importance de leurs interventions et les conséquences positives et négatives qu'elles peuvent avoir sur les élèves.

Dans la recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à l'étendu que prend l'éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière et à l'interprétation qu'elles font de ce souci. Diverses tensions sont présentes dans leur quotidien. Il convient alors de nous demander sur quoi se basent les nouvelles enseignantes pour prendre des décisions éclairées. La réflexion est nécessaire lorsqu'elles font face à des dilemmes, puisque leurs décisions sous-tendent un souci de soi, un souci de l'autre et un souci de l'institution. Les relations qu'entretiennent les enseignantes avec les élèves ont un impact direct sur ces derniers et sur leurs apprentissages. Il devient alors important de clarifier la nature et l'étendue du souci éthique qui se manifeste dans leur pratique éducative. Si nous considérons l'importance d'agir de façon responsable dans le milieu de l'enseignement, il est nécessaire de faire la lumière sur les manifestations du souci éthique chez des novices. Jusqu'à maintenant, la définition de l'éthique «demeure ambiguë dans les milieux de formation et de la pratique » (St-Vincent, 2007, p. 37) et cela justifie les intentions de notre recherche. Les résultats pourraient constituer des pistes utiles et fécondes pour outiller davantage les futures enseignantes lors de la formation initiale en vue de les aider à intervenir avec plus d'assurance devant les dilemmes et les situations complexes rencontrées.

Un acte professionnel

En plus d'être un acte réflexif, interactif et complexe, l'acte d'enseigner est reconnu comme un acte *professionnel*. Les responsabilités des enseignantes visent principalement l'apprentissage de leurs élèves. Les enseignantes doivent toujours garder en tête qu'elles sont des professionnelles de l'apprentissage et de l'enseignement. Leur formation, leur diplôme ainsi que leur brevet leur permettent

d'enseigner légalement au sens de la loi (Desaulniers et Jutras, 2006). De plus, comme le souligne le CSÉ (1991), cette profession se rattache à des exigences éthiques propres au service public et au rapport humain qui la définissent. Toutes les enseignantes véhiculent des valeurs différentes et possèdent des caractéristiques personnelles qui leur sont propres. Un questionnement peut alors être soulevé sur la compréhension qu'elles ont de la nature de ce service rendu. Sont-elles réellement conscientes de l'étendue que peut prendre l'éthique dans l'exercice de leurs fonctions? La compétence relative à l'éthique professionnelle (MÉQ, 2001a) en expose quelques aspects à l'aide des composantes qui la définissent. Il convient toutefois de nous interroger à savoir quelle est la véritable interprétation qu'en font les novices qui vivent des situations complexes au quotidien durant leur insertion professionnelle.

Ces interrogations sur l'acte d'enseigner, reconnu comme un acte professionnel, viennent appuyer le sens donné à notre recherche. Par ailleurs, une autre étude² effectuée sur la dimension éthique dans la relation éducative vient confirmer l'importance de nous pencher sur le sujet. Ses résultats montrent que dès leur insertion professionnelle, les valeurs et les représentations personnelles des enseignantes sont confrontées à celles de la société, de l'école et des élèves (Boudreau, 1995). Depuis les années 2000, un nouveau cours sur l'éthique et la profession enseignante a été introduit dans le cursus des programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises. Ce cours vise à susciter le questionnement et la réflexion chez les futures enseignantes afin de clarifier leurs conceptions à l'égard de l'éthique professionnelle associée à leur pratique. Toutefois, il s'agirait de se laisser prendre au piège « de croire que trois crédits de formation à l'éthique suffisent pour assurer le développement de la compétence éthique »

² Boudreau, C. (1995). *Étude de la dimension éthique dans la relation éducative à partir de témoignages d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.

(Desaulniers, Fortin, Jean, Jutras, Larouche, Legault, Parent, Patenaude et Xhignesse, 2003, p. 226). C'est en ce sens que les informations recueillies à la suite des entrevues semi-dirigées viennent éclairer le point de vue d'enseignantes du primaire en début de carrière en ce qui concerne la portée de cette compétence dans la pratique enseignante.

Avant d'aborder l'éthique professionnelle en enseignement, il convient de préciser que les jalons qui entourent la problématique de l'éthique incluent l'acte d'enseigner qui possède un caractère professionnel et c'est ce qui est défini dans cette section. Étant donné que le professionnalisme enseignant se rapproche nettement de la dimension éthique en éducation, l'acte d'enseigner ne pouvait être passé sous silence puisqu'il sert de référence à l'enseignement en plus des finalités de l'école québécoise. La carrière enseignante regroupe d'innombrables défis puisqu'elle est constituée de tâches complexes et évolutives qui font partie d'un processus continu de développement professionnel chez les enseignantes. Elle exige des personnes qui s'y consacrent de s'engager dans toutes les fonctions qui leur reviennent. Le fait de choisir de réaliser une carrière dans ce domaine nécessite de se mettre à jour constamment sur les nouvelles approches et de se questionner quotidiennement sur ses choix d'interventions en vue de répondre aux besoins spécifiques des élèves. L'acte d'enseigner est complexe. En plus d'être réflexif, interactif et professionnel, il demande une pratique réflexive autonome. Les enseignantes sont appelées à occuper les mêmes fonctions dès le début de la carrière. La complexité de la tâche s'intensifie parfois par un manque de ressources (humaines, physiques) nécessaires à l'enseignement. Le peu d'expérience peut également ébranler la conscience professionnelle des novices qui est intimement liée à un acte d'enseigner de qualité.

En définitive, l'explicitation de ce que sont les finalités éducatives de l'école québécoise ainsi que l'acte d'enseigner nous a menés au cœur même de la pratique enseignante. Pour aller plus loin dans cette recherche de la qualité du service rendu, il

sera maintenant question de l'élément central de la recherche, soit l'éthique professionnelle enseignante.

1.2.3 L'éthique professionnelle en enseignement

Au Québec, l'émergence de l'éthique professionnelle en enseignement n'est pas un fait nouveau. Depuis 1990, par exemple, de nombreux rapports du CSÉ et du MÉQ ont traité de la profession enseignante et plus spécifiquement du développement de la compétence qui y est associée dans l'intervention éducative. La complexité de l'acte d'enseigner et les dilemmes auxquels font face les enseignantes viennent appuyer la nécessité de porter une attention soutenue à ce mode de régulation des comportements en enseignement. Les points qui suivent abordent et clarifient le sens de la compétence éthique et de l'intervention éducative.

La compétence éthique

L'effervescence de l'éthique dans le milieu éducatif fait suite à l'invitation du CSÉ, en 1990, à considérer le développement de cette compétence comme une tâche éducative essentielle. Le CSÉ présente alors le développement de la compétence éthique de la façon suivante :

Cette tâche éducative qui consiste à favoriser chez les élèves l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation sociale. (1990, p. 10)

La réflexion sur la compétence éthique en enseignement a ainsi tracé son chemin dans les années qui ont suivies. Dans l'optique d'assurer aux futures enseignantes une formation initiale de qualité, le Programme de formation à l'enseignement met en valeur deux orientations, soit la professionnalisation et

l'approche culturelle de l'enseignement (MÉQ, 2001a). De plus, le programme vise le développement de compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement. La mise en œuvre du programme dans les universités québécoises a indéniablement suscité l'intérêt pour l'éthique professionnelle (Jutras, 2007). En effet, dans le référentiel des douze compétences présentées dans le programme, l'une d'elles touche précisément l'éthique professionnelle en enseignement. Elle s'intitule « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2001a, p. 159). Les composantes de cette compétence professionnelle sont les suivantes :

- Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.
- Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.
- Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.
- Respecter les aspects confidentiels de sa profession.
- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.
- Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.
- Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession. (MÉQ, 2001a, p. 159)

Ces composantes rappellent que l'éthique professionnelle commence par la connaissance et le respect des lois qui servent de balises à l'exercice de la profession enseignante. D'ailleurs, les droits et les devoirs de l'enseignante font l'objet d'une section dans la *Loi sur l'instruction publique*. Cette loi détermine le cadre légal de la profession enseignante en énonçant les huit obligations de l'enseignante en regard de son rôle auprès des élèves, des contenus à enseigner, des compétences professionnelles, de la collaboration auprès des futures enseignantes et du respect du projet éducatif de l'école (Gouvernement du Québec, 1993; COFPE, 2002; Jeffrey, 2005).

Selon le COFPE, il faudrait élargir la portée de la compétence éthique tout en prenant en considération le caractère transversal de cette dimension (2004). Il apparaît que le souci éthique va au-delà de cette compétence puisque chaque enseignante doit prendre conscience que « l'éthique est au cœur même du travail enseignant » (Ibid., p. 29). Selon Jeffrey et Gauthier (2003), la compétence éthique peut continuer de servir de guide aux institutions scolaires afin d'assurer le développement professionnel des enseignantes, mais elle doit être considérée autrement. Au-delà de la transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, l'enseignante doit aligner sa pratique sur une éthique professionnelle propre à son groupe de travail. Pour ce faire, elle doit connaître les conduites encouragées par le groupe d'enseignantes. À ce sujet, le COFPE constate qu'il n'y a pas de document formel qui fait état de ce qui est reconnu par le corps enseignant. Un cadre de référence éthique, tel que proposé par Jeffrey (2005), pourrait selon lui, offrir des points de repères sur l'agir professionnel des enseignantes puisque ces dernières ont rarement l'occasion de s'exprimer de façon explicite.

Selon Jeffrey (2005), les enseignantes auraient intérêt à discuter du sens moral de leurs actes professionnels. D'une part, elles ne possèdent pas de normes formelles sur lesquelles elles peuvent s'appuyer pour prendre leurs décisions. D'autre part, il faut reconnaître qu'il n'y a pas non plus de réponses uniques aux questions d'ordre éthique que se posent les enseignantes (Jeffrey, 2005). L'enseignement est traversé de toute part par des enjeux éthiques lorsque, par exemple, les enseignantes posent des diagnostics sur l'état du développement des compétences de leurs élèves. De nombreux autres enjeux liés à la gestion de classe et concernant par exemple l'exercice de l'autorité, les rapports entre les pairs, le sens de la démocratie, le respect des différences (Desaulniers et coll., 1998, p. 117) font aussi référence à l'éthique professionnelle. C'est pourquoi il faut donner la parole à des enseignantes sur le terrain afin de mieux comprendre sur quoi elles appuient leurs décisions relatives à leur pratique éducative souvent prises rapidement dans le feu de l'action.

L'intervention éducative en enseignement

Présenter la nature et les enjeux des préoccupations éthiques au sein du groupe des enseignantes n'est pas simple puisque aucun document ne fait état de ce qui est reconnu par le corps enseignant. L'intervention professionnelle des enseignantes du primaire en début de carrière se doit d'être reliée aux finalités éducatives de l'école québécoise, soit de participer activement à la formation des jeunes par leurs interventions visant à les instruire, à les socialiser et à les qualifier (Desaulniers et Jutras, 2006). Les nouvelles enseignantes sont tenues d'adopter un comportement éthique dans la conduite de leur travail, mais les dilemmes auxquels elles font face, ainsi que l'absence de code d'éthique pour les outiller, ne peuvent que susciter chez elles un questionnement, voire les tourmenter. Selon la perception qu'elles ont de leur mission, une conformité est difficile à retrouver. Quotidiennement, les enseignantes débutantes vivent des situations comportant des enjeux éthiques. Elles ont de nombreuses responsabilités en plus d'être constamment appelées à réfléchir sur les valeurs qu'elles transmettent (Gohier et Jeffrey, 2005). Les enseignantes expérimentées et les novices sont confrontées aux mêmes situations, quel que soit leur nombre d'années d'expérience. L'enseignement est un métier où, dès le début de la carrière, toutes sont conviées à la même tâche et aux mêmes responsabilités. Le COFPE souligne qu'« il n'y a pas de formule magique; la complexité est précisément la caractéristique du métier » (2002, p. 6).

Le contexte de l'école québécoise fait en sorte que des enseignantes se sentent désemparées devant les diverses situations problématiques vécues au travail (Desaulniers et Jutras, 2006) et ces situations deviennent encore plus complexes pour les nouvelles enseignantes. Elles se sentent démunies face à certaines situations éthiques puisqu'elles « perçoivent, de façon intuitive, qu'il y a là matière à réflexion et à intervention, mais elles ne savent pas comment s'y prendre pour les résoudre » (*Ibid.*, p.3). Les enseignantes en début de carrière possèdent peu d'expérience et

moins de schèmes d'actions pour intervenir. De plus, elles ont rarement l'occasion et le temps voulu pour discuter avec leurs pairs, de façon formelle, des meilleures décisions à prendre (Jeffrey, 2005). En général, les enseignantes chevronnées se réfèrent à leur répertoire d'expériences, « à leur éthique personnelle, à leur éducation familiale et religieuse, à leurs croyances ou à leurs propres valeurs pour trouver des repères et parfois pour intervenir » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 3). Cela rend la situation difficile pour des personnes qui font leur entrée dans la profession et qui se demandent comment agir adéquatement devant les situations problèmes ou devant les dilemmes qu'elles rencontrent. C'est d'ailleurs lors de ces moments propices à la réflexion que l'éthique entre en jeu et leur sert de repère pour intervenir. En effet, les novices prennent conscience des implications de la compétence éthique dans leurs actions, leurs paroles et leurs attitudes. Ont-elles cependant la chance d'échanger et de s'exprimer sur le sujet?

Cette recherche exploratoire porte sur la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative selon le point de vue d'enseignantes du primaire qui vivent leur insertion professionnelle. Pour recueillir leurs témoignages, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de sept enseignantes novices. Le cadre conceptuel fait état des trois dimensions retenues pour élaborer le canevas de l'entrevue.

1.3 L'objet de recherche

À la lumière des éléments exposés jusqu'à maintenant, force est de constater que peu de recherches ont été menées sur le souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière. La documentation scientifique sur le souci éthique est relativement peu abondante. De plus, la recension des écrits portant sur les défis éthiques dans l'éducation conduit au constat que la plupart des recherches en ce domaine ont porté sur la formation initiale à l'enseignement.

D'autres se sont intéressées aux enseignantes en exercice, mais leur intention première n'était toutefois pas reliée au vécu des novices. Une recherche menée en éthique appliquée par Legault et ses collaborateurs a porté sur la crise d'identité professionnelle et au professionnalisme des enseignants du primaire et du secondaire au Québec³. Cette étude leur a permis d'analyser la manière dont les enseignants perçoivent leur travail et leur rôle (Desaulniers et Jutras, 2006; Jutras, F., Joly, J., Legault, G.A., et Desaulniers, M.-P., 2006). Boudreau, en 1995, a réalisé une étude sur la dimension éthique présente dans la relation éducative auprès d'enseignants du secondaire. Les résultats de cette recherche clarifient la compréhension de la dimension éthique présente dans la relation éducative et c'est en ce sens que l'étude présentée ici peut apporter des informations nouvelles concernant le souci éthique. Les résultats de recherche sur cette dimension illustrent que cette dernière se présente dans diverses instances : la société, l'institution scolaire et les élèves (Boudreau, 1995).

D'une part, il apparaît que la principale source régissant les décisions éthiques de l'enseignant s'avère la personne même de l'enseignant, c'est-à-dire ses valeurs et ses représentations personnelles. D'autre part, il ressort que, dès l'entrée dans la profession, les valeurs et les représentations personnelles de l'enseignant sont confrontées à celles de la société, de l'institution et des élèves. (Boudreau, 1995, p. VIII)

La démarche proposée est en lien avec ce constat puisque la recherche vise à explorer le phénomène de l'éthique professionnelle enseignante à partir du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière, soit durant les cinq premières années d'expérience en enseignement.

Du côté de la France, Moreau (2003) s'est intéressé à la construction de l'éthique professionnelle des enseignantes au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier. Sa thèse de doctorat présente que sur le plan théorique, « l'acte

³ Enquête, subventionnée par le CRSH, réalisée auprès de 2236 enseignants du secteur public.

d'enseigner est essentiellement une relation éthique qui fait de l'éducateur le responsable de l'auto-affirmation d'autrui » (Moreau, 2003, p. 329). Les résultats de la thèse montrent que les positions éthiques des enseignantes sont systématiquement structurées pour résoudre des problèmes liés à la réflexion et à l'action. Moreau décrit la construction de l'éthique professionnelle comme la construction, par le professionnel, d'une éthique distincte de son éthique personnelle, quoique provenant d'elle, et nécessaire à l'exercice de la profession (Gohier et Jeffrey, 2005).

De son côté, Ricœur, pour qui l'éthique a été une des préoccupations les plus importantes dans sa vie, sert de source première pour présenter la notion de souci éthique. Philosophe français (1913-2005) incontournable dans le domaine de l'éthique, ses écrits sont encore aujourd'hui cités par plusieurs, dont l'éthicien québécois Pierre Fortin. Ricœur définit cette branche de la philosophie comme une visée, « celle de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (1990, p. 202; 1991, p. 257). De cette définition découle l'expression « souci éthique » qui fait référence au souci de soi, au souci de l'autre et au souci de l'institution. À l'instar de Ricœur, Fortin et Parent (2004) adoptent cette même définition puisqu'elle attire l'attention sur le fait que :

L'éthique renvoie à une qualité d'être d'abord et avant tout. Qualité d'être qui est le résultat d'un triple souci qui s'inscrit dans la dynamique même de l'ensemble des relations humaines, et qui contribue à apporter une certaine harmonie dans le tissage et le métissage des représentations, des croyances, des valeurs, des normes et des règles qui les animent. (p. 64)

Ricœur (1991) a élaboré le triple souci, soit les trois dimensions importantes de toute intervention : le souci de *soi*, le souci de *l'autre*, le souci de *l'institution*⁴. Le triple souci aborde les problèmes d'ordre moral et éthique soulevés dans les pratiques professionnelles. Cette façon de définir l'éthique rejoint très bien, selon nous, la

⁴ Le terme **organisation** est également utilisé. Ici, le terme institution sera utilisé comme représentant de l'institution scolaire.

situation des enseignantes lorsque nous tenons compte des trois dimensions importantes de leurs interventions éducatives, à savoir la préoccupation qu'ont les enseignantes en début de carrière pour elles-mêmes, pour les autres et pour l'institution scolaire. En effet, « l'éducation, en tant qu'activité relevant du champ des pratiques sociales, repose sur le rapport à l'autre » (Gohier, 2005, p. 41). Cette approche pourrait mettre en perspective les tensions vécues par les enseignantes débutantes ainsi que les conflits qui peuvent survenir entre leurs savoirs, leurs croyances, leurs valeurs et les règles en jeu dans leurs interventions ou leurs pratiques professionnelles (Fortin et Parent, 2004). En fait, les nouvelles enseignantes sont des personnes (soi) avant tout qui ont un rapport avec des élèves et leurs parents en plus des collègues et de la direction (l'autre) tout en se préoccupant des orientations, des valeurs et des règlements de l'école (l'institution) dans laquelle elles travaillent. L'exploration de ce triple souci peut faire ressortir des problèmes et des solutions rencontrés par les nouvelles enseignantes dans leurs interventions. Par et dans leurs propos, il sera possible de dégager les dimensions du souci éthique ainsi que des références sur leurs façons de procéder pour « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leurs fonctions » (MÉQ, 2001a, p. 59) comme le prévoit la compétence professionnelle relative à ce concept.

Cette démarche éthique apporte un éclairage nouveau et une vision différente dans le contexte de l'insertion professionnelle qui demeure à ce jour une préoccupation. Ainsi, il semble nécessaire de l'étayer et d'en montrer la pertinence, voire la nécessité. Considérant tous les faits explicités dans la problématique, nous nous proposons d'explorer le souci éthique dans la pratique enseignante. Plus précisément, la recherche vise à décrire ses dimensions dans la pratique éducative à partir de témoignages d'enseignantes du primaire en début de carrière. L'objet principal de la recherche concerne le souci éthique des nouvelles enseignantes au primaire qui se présente comme une préoccupation de soi, de l'autre et de l'institution. Cet objet conduit à une question et à un objectif de recherche spécifiques. Les participantes

ciblées sont dans leurs premières années d'enseignement, c'est-à-dire entre zéro et cinq années d'expérience. Sept enseignantes du primaire ont été approchées pour participer à des entretiens semi-dirigés. Par conséquent, les informations au sujet des nouvelles enseignantes viennent appuyer l'importance de s'interroger sur la compréhension qu'elles ont de la portée de leurs interventions. Le fait de manifester un souci éthique conduit à des réflexions ainsi qu'à un questionnement et non à un ensemble de réponses toutes faites vis-à-vis des situations complexes vécues en classe. Il devient pertinent d'interroger des personnes qui vivent leur insertion et qui font face à des situations complexes comportant des enjeux d'ordre moral pour comprendre comment le souci éthique se manifeste dans leur pratique éducative.

1.3.1 La question et l'objectif de recherche

Dans une perspective de recherche qualitative, la question suivante a guidé le processus de recherche du début à la fin.

- Comment se manifeste le souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière?

Inspirée de la pensée de Ricœur et des travaux de Fortin et Parent, la dimension tripolaire du souci éthique a servi de toile de fond pour explorer comment se manifeste la compétence éthique chez des enseignantes du primaire en début de carrière. Elle a permis d'atteindre l'objectif de recherche suivant.

- ✓ Décrire les trois dimensions du souci éthique dans la pratique éducative à partir du témoignage d'enseignantes du primaire en début de carrière.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre, comprend trois étapes à la fois distinctes et complémentaires. D'abord, l'éthique est approfondie par la présentation des concepts essentiels qui lui sont étroitement liés et qui orientent la recherche. Les définitions de ces concepts justifient la pertinence de nous pencher sur ce mode de régulation des comportements pour soutenir la réflexion des enseignantes en début de carrière. Ensuite, la théorie de l'intention éthique élaborée par Ricoeur menant à sa conception du souci éthique est exposée brièvement en laissant place à des applications de ce concept dans d'autres champs professionnels (Fortin et Parent, 2004). Finalement, les trois dimensions du souci éthique (souci de soi, de l'autre et de l'institution) sont présentées et mises en contexte avec la pratique enseignante.

2.1 Des concepts essentiels à la compréhension de l'éthique

L'action éducative en enseignement soulève de nombreux enjeux éthiques. Ceux-ci émergent de plus en plus étant donné la complexité de l'intervention en contexte scolaire, où les acteurs sont nombreux et où les enjeux individuels et collectifs sont multiples. Pour guider leurs actions, les enseignantes en début de carrière peuvent s'inspirer de la mission de l'école québécoise (instruire, socialiser, qualifier), des approches pédagogiques encouragées et de leur philosophie d'intervention. Elles tiennent compte également des règles et des lois qui régissent la carrière enseignante. Malgré tous ces repères, chaque action demeure un projet à créer avec et pour l'élève qui est au centre de ses apprentissages. Les enseignantes

placées devant une situation complexe, qu'elles soient débutantes ou expérimentées, sont conviées à s'engager dans une réflexion et une recherche de solution. Devant cette complexité, l'éthique représente selon nous une avenue possible pour guider la réflexion à l'égard des dilemmes rencontrés en enseignement. Après avoir présenté l'objet de la recherche dans la problématique, il est maintenant question de la pertinence de l'éthique pour soutenir la réflexion et l'action devant les défis actuels posés par la pratique enseignante. Pour ce faire, différents modes de régulation des comportements sont présentés.

Les principaux modes de régulation que l'on trouve dans la société sont la morale, les mœurs, le droit, la déontologie et l'éthique (Boisvert, Jutras, Legault et Marchildon, 2003). Ces types de régulation servent à contrôler les comportements des êtres humains dans une société, de façon à permettre, de manière saine, de vivre ensemble (Desaulniers et Jutras, 2006). Il est important de bien les définir pour comprendre leur spécificité et leur complémentarité. L'*éthique* et la *morale* sont utilisées fréquemment dans nos propos sans nécessairement les distinguer l'un de l'autre. Souvent ces deux termes font référence à ce que l'on doit faire ou non et à des codes de bonne conduite. Ce qu'il faut en retenir c'est que l'éthique fait référence aux valeurs tandis que la morale se rapporte aux obligations (Legault, 2004a).

2.1.1 La morale

Le terme morale vient du mot latin *mores* qui « désigne les mœurs ou façons de vivre dans un groupe » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 31). La morale traditionnelle est dite hétérorégulatoire⁵ puisqu'elle est fondée par une autorité extérieure (Boisvert et al., 2003). La fonction spécifique de la morale au sein de la société renvoie à un ensemble de règles non écrites qui guident les conduites individuelles et collectives (Fortin et Parent, 2004). On la perçoit surtout comme le

⁵ Régulation imposée de l'extérieur (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 223)

devoir-faire étant donné qu'elle s'exprime sous la forme d'interdictions, d'obligations et de devoirs. La morale concerne les mœurs, les habitudes et surtout les règles de conduite admises et pratiquées dans une société (Robert, 1993). Elle évalue les attitudes, les comportements et les actions en ayant pour référence le bien et le mal. Les liens de l'éducation avec la morale sont nombreux :

C'est par l'éducation qu'on inculque les principes moraux : on enseigne ce qui est bien et ce qui est mal, on récompense les uns et on punit les autres, on donne l'exemple. Dans la culture québécoise, la morale catholique l'illustre à merveille. La connaissance de ses principes passait par le petit catéchisme, qui édictait en même temps les règles de la bonne conduite. Sa transmission se faisait à l'école, en famille, à l'église. (Boisvert et al., 2003, p.33)

À compter de septembre 2008, un grand changement s'annonce puisque l'école québécoise n'aura plus le mandat de développer l'esprit critique de l'élève uniquement à l'égard de la morale catholique, mais bien en posant un regard sur l'ensemble des religions et des cultures.

2.1.2 Les mœurs

Les mœurs peuvent être définies comme un mode de régulation des comportements plus implicite que la morale car elles représentent les coutumes, les pratiques et les traditions d'un peuple (Boisvert et al., 2003). Elles se rattachent à la morale dans leur façon de véhiculer les manières de vivre des individus, mais elles reposent sur des règles non écrites qui régissent les pratiques courantes d'un peuple (*Ibid.*). Les mœurs sont essentiellement des coutumes, des habitudes, des pratiques et des cultures définies dans un contexte donné. « Elles incluent des valeurs et des usages communs, des manières de faire, de vivre, d'évaluer et de penser partagées par un groupe, une époque ou une organisation » (Boisvert et al., 2003, p. 34). Ces règles implicites codifient et décrivent les comportements attendus de tous et chacun. Elles sont intégrées dans la société, notamment grâce à l'éducation et aux institutions

sociales (Boisvert et al., 2003). L'idée principale des mœurs se traduit par le conformisme des pratiques sociales ou religieuses. C'est l'objectif premier de ce mode de régulation des comportements. La motivation à agir de façon conforme aux mœurs repose sur trois facteurs : « le désir d'identification au groupe, l'habitude, ainsi que le regard des autres et la peur d'être rejeté » (Boisvert et al., 2003, p. 34). Le sociologue français Pierre Bourdieu appelle *habitus* toutes ces habitudes qui orientent inconsciemment nos actions, comme le font les mœurs (*Ibid.*). Elles sont des règlements informels qui deviennent des habitudes puisqu'elles sont issues de la tradition d'un peuple.

2.1.3 Le droit

Le droit est le mode de régulation des comportements « le plus opérant » (Boisvert et al., 2003, p. 36) dans une société démocratique. Il fait référence au pouvoir et au devoir de respecter la loi. Le droit rejoint la morale dans ses convictions puisqu'il ne peut être séparé des mœurs d'un peuple. Le droit impose des obligations aux citoyens d'une société donnée et il fait référence à la notion de devoirs tout comme la morale. Par contre, il se distingue d'elle par la personne qui dicte le pouvoir et par la connotation apportée au devoir qui est différente. Ce n'est pas un « délégué divin ni le porte-parole d'une idéologie qui dicte des devoirs, mais les représentants élus de la population » (*Ibid.*). La morale prend sa source première dans la société alors que le droit trouve sa source dans l'État. Il est également organisé et élaboré par des organismes particuliers selon une législation précise. Il protège les droits des citoyens tout en prévoyant un cadre procédural afin de permettre de régler les différends dans la société (Boisvert et al., 2003). Le droit s'exerce sous la forme d'une pression extérieure. Édicté par l'État, il est une forme extérieure de régulation des comportements (*Ibid.*). On se soumet au droit pour trois raisons : « la conviction de la nécessité des règles minimales de conduite, la connaissance des textes de loi et la sanction qu'entraîne un comportement illégal » (Boisvert et al., 2003, p. 37). En

somme, ce mode de régulation des comportements est très important puisque toute personne est tenue de respecter les droits convenus dans une société. Nul ne peut ignorer la loi en plaidant l'ignorance.

2.1.4 La déontologie

La déontologie est définie comme « l'ensemble des règlements normatifs adoptés par les ordres professionnels imposant des devoirs, des obligations à la conduite des professionnels » (Legault, 2004a, p. 281). Elle correspond également à la morale liée à une profession ou à un métier (Desaulniers et Jutras, 2006). La déontologie rejoint la logique du droit en imposant des conduites, mais elle s'adresse à une communauté plus restreinte. Elle renvoie au devoir à faire et à ce qui est acceptable ou non dans un groupe tout comme la morale, mais elle s'attarde plus particulièrement aux conduites professionnelles (Fortin et Parent, 2004). Généralement, la déontologie se présente sous forme d'un code écrit qui exprime les obligations, les devoirs et les responsabilités d'un groupe donné (*Ibid.*). Dans la mesure où elle fait appel à une autorité extérieure à l'individu dans son application, la déontologie est une forme de régulation principalement extérieure (Boisvert et al., 2003). L'autorité est alors dictée par la direction, l'ordre professionnel ou l'association qui régule les comportements à l'usage des membres. Tout manquement à un règlement est susceptible d'être puni par une autorité reconnue, qui prend souvent la forme d'un comité de discipline (*Ibid.*). À titre informatif, les devoirs et les responsabilités des enseignantes sont énoncés à l'intérieur de la *Loi sur l'instruction publique*. Cela relève de la déontologie puisqu'on y indique ce que les enseignantes ont le droit de faire ou de ne pas faire. Jusqu'à maintenant, ces informations sont nécessaires aux novices dans la mesure où elles ne possèdent pas de guides de référence, tel un code de déontologie, pour donner un sens à leurs conduites ou pour réguler leurs actes professionnels.

2.1.5 L'éthique

Si nous faisons référence aux autres modes de régulation, l'éthique est le seul « mode de régulation des comportements qui provient d'abord du jugement personnel de l'individu, tout en se fondant sur des valeurs coconstruites et partagées pour donner sens à ses décisions et à ses actions » (Boisvert et al., 2003, p.43). C'est son caractère autorégulateur qui la distingue de la morale, de la déontologie, des mœurs et du droit parce qu'il laisse une plus grande place à l'autonomie et à la responsabilité de la personne (*Ibid.*). Il ne faut toutefois pas présenter l'éthique comme le contraire de l'hétérorégulation (Rondeau, 2007). Elle s'inscrit plutôt dans une logique préventive en invitant le sujet à éviter les conduites qui pourraient avoir des conséquences négatives sur lui-même ou sur les autres (Boisvert et al., 2003). L'éthique est principalement une réflexion sur ses façons d'agir et sur la responsabilité qui conduit souvent à un rapport à l'autre. Elle renvoie aussi à la capacité de la personne d'agir en tenant compte des valeurs sur lesquelles elle a délibéré, plutôt qu'en tenant compte de règles ou de normes (Rondeau, 2007).

En éthique, les valeurs occupent une place centrale dans la décision et l'action. Définies en termes d'idéaux collectifs, elles guident celui qui doit « évaluer » justement, l'impact de sa décision ou son action aura sur les autres et sur la collectivité. (Boisvert et al., 2003, p. 44)

Cette perspective implique qu'il est difficile de déterminer si une action est acceptable selon les règles ou les normes existantes. L'éthique aide en ce sens qu'elle « conduit plutôt à réfléchir à s'interroger sur les raisons, les origines et les fondements de ses décisions et de ses actions » (Boisvert et al., 2003, p. 44). Plusieurs questions permettent alors à l'individu de cerner les valeurs qui le définissent et qu'il souhaite mettre en pratique. Pourquoi? Dans quel but? Pour quelle raison? Avec quelle intention est-ce que j'ai agi ainsi? (*Ibid.*)

En plus de se référer à ses valeurs personnelles, l'éthique aide l'individu à « s'ouvrir aux besoins des autres, elle l'amène à vouloir tendre vers un équilibre entre ses désirs de liberté et ses responsabilités » (Boisvert et al., 2003, p. 44). Le dialogue constitue un moyen par lequel les personnes peuvent partager leurs valeurs en vue de leur donner un sens même si elles proviennent d'une autre personne. En éthique, le but visé consiste à ce que les valeurs convenues soient partagées par tous.

Ces valeurs coconstruites et partagées président à la réflexion et à la délibération éthique, aidant ainsi les individus à prendre des décisions qui sont considérées par tous comme acceptables, raisonnables ou justes, bref, les meilleures possibles selon les circonstances. La capacité de justifier son comportement à la lumière des valeurs partagées devient véritablement ce qui oriente les comportements et en assume la régulation (Boisvert et al., 2003, p. 44-45).

L'éthique laisse une place de choix aux valeurs qui sont au cœur de son intention préventive. Elle renvoie principalement « à la délibération et à la prise de décision plutôt qu'à la seule exécution de règles, de normes et de directives » (Boisvert et al., 2003, p. 45). L'éthique ne peut pas se manifester sans la réflexion ni l'interrogation dans une situation où des enjeux sont présents pour soi et pour les autres. Comparativement à elle, la morale incarne bien ce que l'on entend par hétérorégulation, où les normes de conduites sont dictées par une religion ou d'autres dogmes politiques (Boisvert et al., 2003). Les obligations sont dictées de l'extérieur et elles servent à établir l'action. De son côté, « l'éthique constitue probablement la forme la plus complète de l'autorégulation puisqu'elle fait appel à la maîtrise de soi d'une personne en mesure de poser des actes libres et responsables » (Boisvert, 2003, p. 28). Elle fait appel à l'autonomie, à la responsabilité, au jugement ainsi qu'au dialogue (Rondeau, 2007).

La **figure 2.1** illustre les cinq modes de régulation sur l'axe autorégulation-hétérorégulation.

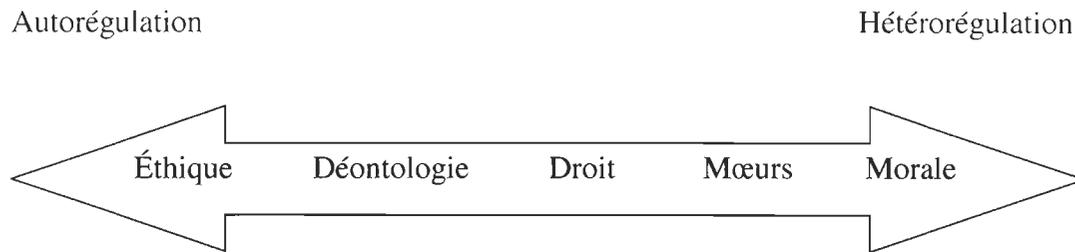


Figure 2.1 Les modes de régulation des comportements (Tirée de Boisvert et al., 2003, p. 29)

Dans cette figure, les cinq modes de régulation des comportements sont disposés sur l'axe autorégulation-hétérorégulation selon leur proximité avec ces deux types de logiques. La morale exprime en ce sens l'extrême où l'exercice du contrôle est extérieur à la personne. Elle se réfère davantage à des obligations, des normes et des règles provenant de l'extérieur. On appelle cela l'hétérorégulation, définit comme « un mouvement de régulation établi et imposé de l'extérieur : une autorité dicte la façon dont on doit décider et agir » (*Ibid.*, p. 28). Dans ce cas, on parle de respect de règles ou de sanctions en cas de non respect.

L'éthique, qui est à l'extrême gauche, correspond au mode de régulation qui se réfère davantage au pôle d'autorégulation où la régulation émane de la personne elle-même. Elle décidera alors de ses choix et de ses actions. Toutefois, il faut comprendre que même si l'éthique est autorégulatoire, elle n'est pas caractérisée par un comportement individualiste. Elle fait également appel aux valeurs partagées par tous à l'exception que son intention première est de favoriser la maîtrise de soi et les comportements autonomes. De son côté, la déontologie suit l'éthique dans l'axe d'autorégulation, car elle repose sur le désir ou le besoin qu'ont les groupes professionnels de se réguler de manière autonome. Son application relève toutefois de l'hétérorégulation puisque les règles adoptées sont souvent dictées et surveillées par

une autorité extérieure aux personnes concernées. Afin de résumer les principales caractéristiques des cinq modes de régulation des comportements, le **tableau 2.1** présente une synthèse comprenant leur dynamique, leur motivation ainsi que leurs dispositifs.

Tableau 2.1

Les principales caractéristiques des modes de régulation des comportements

Auto-régulation	<i>Éthique</i>	<i>Déontologie</i>	<i>Droit</i>	<i>Mœurs</i>	<i>Morale</i>	Hétéro-régulation
DYNAMIQUE						
Décision	jugement	obéissance	soumission	conformité	discipline	Autorité
MOTIVATION						
Sens partagé, Maîtrise de soi	engagement, responsabilité	adhésion, sanction	conviction, connaissance, sanction	conformisme, habitude, regard de l'autre, peur du rejet	conviction, sanction	Respect des règles, Sanction
DISPOSITIFS						
Énonciation de valeurs, Délibération, Dialogue, Orientation	énoncé des valeurs, délibération, dialogue, formation, instances-conseils, mécanismes de médiation et de conciliation	codes de déontologie, formation, comité de discipline, comité de déontologie	textes de loi, éducation à la citoyenneté, cour, police, prison	système culturel implicite, us et coutumes, rituels et fêtes, pressions du groupe	textes sacrés, chartes, lieux de rassemblement, autorité	Transmission, Contrôle, Surveillance

(Boisvert et al., 2003, p. 31)

À la suite de la présentation des principaux modes de régulation des comportements, il importe de distinguer ce qui relève de la morale, de la déontologie et de l'éthique, mais il est tout aussi important de montrer les liens nécessaires qui existent entre elles (Fortin et Parent, 2004).

Une morale sans éthique est une morale menant à l'asphyxie de la liberté, condition nécessaire à la réalisation de soi et à la rencontre de l'autre. Une éthique sans morale est une éthique vaine et vide en ce sens qu'elle demeure théorique sans possibilité d'animer l'action. Une déontologie qui ne s'inscrit pas dans le contexte moral d'une société et qui demeure étrangère au questionnement éthique est également inopérante et conduit à un cul de sac (Fortin et Parent, 2004, p. 71).

Étant donné que toutes les trois visent la pratique et non uniquement la théorie, elles se préoccupent chacune à leur manière de l'action et elles y trouvent leur raison d'être (Fortin et Parent, 2004). La morale et la déontologie portent davantage sur la règle servant à encadrer l'action alors que l'éthique s'éloigne de cette tendance par son expression d'un art de vivre ayant pour préoccupation centrale les valeurs en jeu dans une situation (*Ibid.*). De ce fait, « la morale et la déontologie permettent de répondre à la question *Que doit-on faire ?* L'éthique, quant à elle, aborde la question *Comment vivre ?* » (Fortin, 1995; Fortin et Parent, 2004, p. 72). La morale et la déontologie indiquent la bonne conduite, elles servent de balises de références à l'action alors que l'éthique se veut une « démarche réflexive et critique, elle incite à rechercher quelle est la meilleure fin à atteindre » (Fortin et Parent, 2004, p. 72). En résumé, la morale, la déontologie et l'éthique sont des modes de régulation des comportements qui se rejoignent sur certains points et qui se distinguent sur d'autres. Elles sont des modes complémentaires puisqu'elles servent toutes à définir les comportements bons ou acceptables dans la société. Desaulniers et Jutras (2006) les nomment ainsi *modes de régulation sociale* puisqu'ils ont pour « action de contrôler les comportements des êtres humains dans une société, de façon à permettre de vivre ensemble » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 225).

La morale, la déontologie et l'éthique occupent une place importante dans les institutions scolaires étant donné qu'elles ont une incidence sur la mission de l'école québécoise. De plus, il ne faut pas oublier que la religion a été longtemps une référence de première ligne quant aux décisions prises par les institutions scolaires. La religion est en fait la forme la plus ancienne de contrôle des comportements sociaux (Desaulniers et Jutras, 2006). La différence principale entre la religion, la morale, la déontologie et l'éthique repose sur le fait que la religion se réfère à un Dieu alors que les trois autres modes de régulations indiqués ne se rapportent pas nécessairement à un Dieu ou à un délégué divin (*Ibid.*). Ils sont davantage des régulations sociales laïques.

Dans la recherche, on se référera spécifiquement à l'éthique plutôt qu'à la morale ou à la déontologie étant donné que le but premier n'est pas de s'orienter vers l'encadrement des conduites humaines, mais bien de décrire le sens que les enseignantes du primaire donnent à l'agir professionnel. L'étude porte sur la pratique éducative des novices vivant leur insertion professionnelle tout en étant autonomes et responsables d'un groupe d'élèves. À l'instar de Ricœur (1991), Fortin et Parent (2004), l'éthique se distingue par sa *qualité d'être*, d'abord et avant tout, en plus de se préoccuper des valeurs qui guident la prise de décision et le choix des actions. L'éthique peut ainsi créer un espace réflexif sur les situations vécues par les nouvelles enseignantes dans l'exercice de leurs fonctions. Cette démarche permet « de faire ressortir les tensions, les conflits mêmes qui peuvent survenir entre les savoirs, les croyances, les valeurs, les règles en jeu dans les interventions ou les pratiques professionnelles » (Fortin et Parent, 2004, p. 64).

L'éthique ne se limite pas à une réflexion purement théorique sur le contenu et l'application des valeurs morales, elle est inséparable de l'action humaine et du travail. Les nouvelles enseignantes développent des compétences et des savoirs pratiques en évoluant dans le contexte scolaire. Cependant, leur souci éthique leur

question des systèmes de valeurs par lesquelles les personnes fondent leur existence en tant qu'être autonome et responsable » (Van Der Maren, 2003, p. 215-216). Elle est aussi vue comme une visée, « celle de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1991, p. 257).

L'éthique est une préoccupation présente dans de nombreux domaines. Elle fait partie de la société comme un mode de régulation des comportements et elle suscite la réflexion de tous et chacun. Les questionnements éthiques appartiennent à plusieurs contextes et c'est pour cette raison que l'éthique s'est développée dans plusieurs domaines différents. On peut faire référence à la bioéthique qui appartient à l'univers de la biologie, la science du vivant. L'éthique clinique est une autre forme de développement de l'éthique dans un contexte de travail qui demande des repères et des limites. Par définition, cette forme particulière se réfère à la maladie et à l'observation du patient. Elle est ainsi liée aux soins et aux interventions des personnes malades (Desaulniers et Jutras, 2006).

L'éthique de la recherche constitue une autre branche du domaine de l'éthique pour laquelle divers changements ont été effectués durant les dernières années afin de protéger les participants à toute recherche effectuée sur des êtres humains. Il est devenu inconcevable de réaliser des recherches qui vont à l'encontre du respect des droits de la personne. L'éthique de l'environnement et l'éthique des communications sont également d'autres formes développées. La première est née du développement des sciences de la terre et de l'approche globale proposée par l'écologie (Desaulniers et Jutras, 2006). Elle se concentre sur les actions des être humains à l'égard de l'environnement et des conséquences qui s'y rattachent (*Ibid.*). La deuxième, l'éthique des communications, s'identifie aux médias qui sont omniprésents autant par l'entremise de la télévision, de la radio, des journaux ou d'Internet. L'information transmise doit être contrôlée pour ne pas porter atteinte au développement intellectuel des personnes. La **figure 2.2** montre les différents domaines où se présente l'éthique.

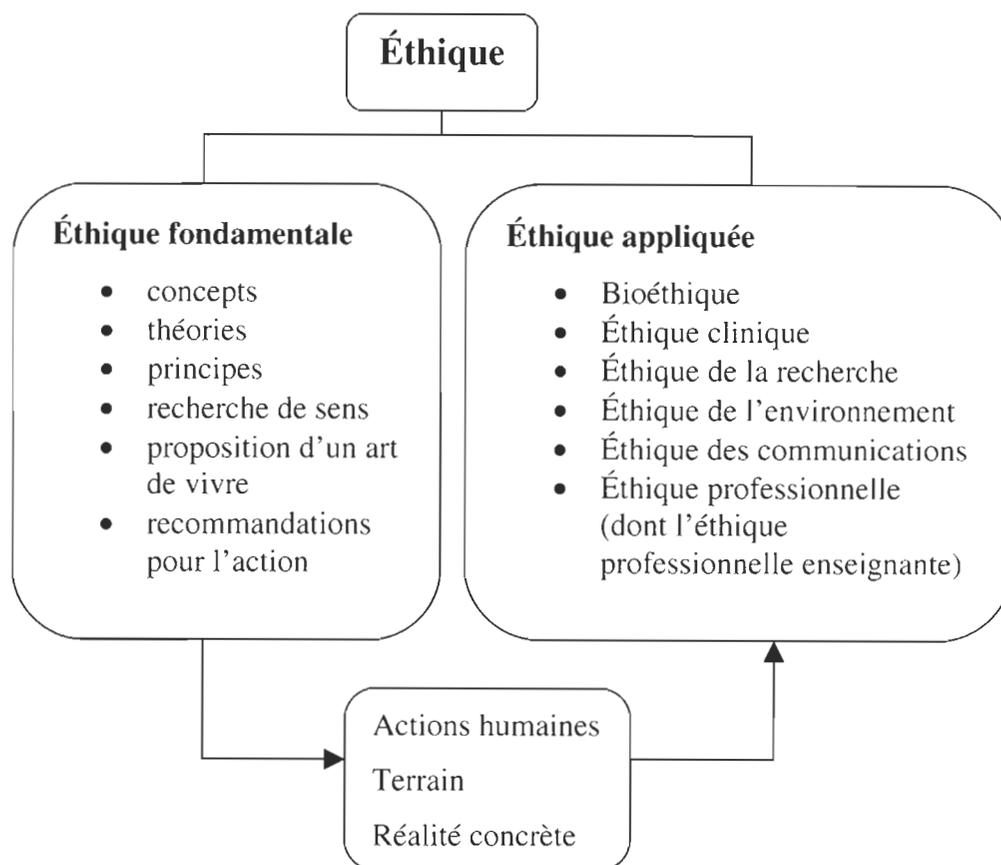


Figure 2.2 Le domaine de l'éthique (Tirée de Desaulniers et Jutras, 2006, p. 68)

Le développement de l'éthique dans plusieurs domaines a apporté des subdivisions pour satisfaire les diverses demandes provenant de partout. La **figure 2.2** illustre tous les termes utilisés dans le domaine de l'éthique. En fait, l'éthique est répartie en deux niveaux : l'éthique fondamentale et l'éthique appliquée.

L'éthique fondamentale est aussi dite théorique parce qu'elle correspond à l'éthique à son niveau le plus théorique. Cette forme « relève de la philosophie et se préoccupe des principes et des concepts rattachés à ce champ comme la

responsabilité, la justice, la communication et la sollicitude » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 33). À partir des concepts et des théories, les philosophes proposent des recommandations pour agir. En général, l'éthique fondamentale n'offre pas de solutions applicables directement sur le terrain. Elle aide plutôt à réfléchir aux actions humaines en posant les «bonnes» questions.

L'éthique appliquée constitue le niveau le plus concret pour la pratique. Comparativement à l'éthique fondamentale, elle est une démarche inductive où l'on part des problèmes du terrain. Elle s'intéresse « aux situations vécues sur le terrain et à la prise de décision en vue de résoudre des problèmes concrets dans des contextes spécifiques » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 34). L'éthique appliquée est centrée sur les décisions à prendre dans l'action, mais elle vise également la prise de décision éclairée.

Dans l'éthique appliquée, on y traite des problèmes découlant de la bioéthique, l'éthique clinique, l'environnement, les communications et l'éthique professionnelle dont l'éthique professionnelle en enseignement. L'éthique professionnelle s'est développée pour aider les professionnels à assumer leurs responsabilités tout en respectant les personnes et les valeurs de leur profession (Desaulniers et Jutras, 2006). À ce titre, les enseignantes sont des professionnelles qui doivent poser des gestes et faire des interventions responsables auprès de leurs élèves. L'éthique les concerne au même titre que les médecins ou les avocats puisque des conséquences découlent de leurs décisions. L'éthique professionnelle de chacune des professions est spécifique. À ce propos, on remarque que l'intervention enseignante conduit, entre autres, à poser un diagnostic sur chacun des élèves de la classe parfois dans un même laps de temps. Il s'agit d'une particularité de la pratique éducative en enseignement qui est complexe puisque les enseignantes ne perçoivent pas immédiatement le résultat de leurs interventions sur leurs élèves.

À la suite de la présentation du domaine de l'éthique, on constate qu'elle peut être explorée sous divers angles. Étant donné que la recherche tente de décrire le souci éthique dans la pratique enseignante, il est de mise d'indiquer sous quelle perspective ce concept sera abordé.

2.3 L'intention et la visée menant au triple souci éthique

Paul Ricœur a inspiré la pensée des écrits entourant la notion de souci éthique. C'est pour cette raison qu'il nous semble pertinent de présenter tout d'abord sa réflexion pour ensuite montrer en quoi celle de Fortin et Parent la complète ou s'en distingue.

2.3.1 L'intention éthique

À l'intérieur d'un article s'intitulant *Avant la loi morale : l'éthique*, Ricœur (1985) propose tout d'abord de mettre au jour l'intention éthique qui précède la notion de loi morale. Il utilise cette appellation «d'intention éthique» pour souligner le caractère de projet de l'éthique et le dynamisme qui est sous-entendu (Ricœur, 1985). Selon lui, « ce n'est pas que l'idée de loi morale n'ait pas sa place en éthique. Elle a une fonction spécifique; mais on peut montrer que celle-ci est dérivée et doit être située sur le trajet d'effectuation de l'intention éthique » (Ricœur, 1985, p. 41). Ricœur ne précise pas sa conception de l'éthique et de la morale à l'intérieur du texte, mais il suggère tout de même d'utiliser le concept d'éthique « pour tout le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale et de désigner par morale tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs » (*Ibid.*).

Pour mieux comprendre la pensée de Ricœur, il convient de nous référer à une image (figure 2.3) qui résume l'idée de l'intention éthique. À la base de sa réflexion, le philosophe place un réseau conceptuel tripolaire composé des pronoms personnels suivants : je, tu, il. De cette manière, les pronoms servent à définir un pôle-je, un pôle-tu et un pôle-il (neutre), qui, lorsque réunis, représentent le triangle de base de l'éthique (Ricœur, 1985).

La **figure 2.3** permet de bien saisir la représentation du triangle de base de l'éthique selon Ricœur ainsi que son idée de placer l'intention éthique au cœur des trois pôles adjacents.

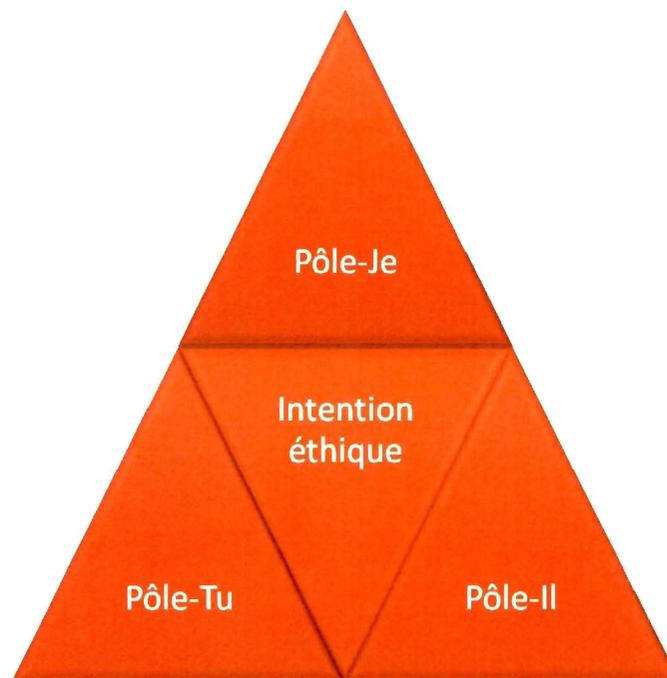


Figure 2.3 L'intention éthique

L'interaction entre ces trois pôles porte le nom d'intention éthique. Le *Pôle-je* illustre que « nous trouvons une liberté en première personne qui se pose elle-même » (Ricœur, 1985, p. 41). Cette pensée illustre la personne elle-même et sa liberté d'être. Étant le point de départ de l'éthique, la position par soi-même de la liberté ne

constitue pas encore l'éthique elle-même selon Ricœur (1985). C'est plutôt par la rencontre avec l'autre que se pose « la position dialogique de la liberté en seconde personne » (Ricœur, 1985, p. 41). Le *Pôle-tu* représente ainsi l'ouverture au dialogue avec une autre personne. Il s'agit en fait de la rencontre avec l'Autre. Le *Pôle-il* se qualifie enfin « par la médiation de la règle » (Ricœur, 1985, p. 42) qui règne au sein des institutions justes. C'est par la venue de ce troisième pôle que l'idée de loi fait son entrée et qui fait passer de l'éthique à la morale.

En résumé, le réseau conceptuel de Ricœur se rapporte à l'éducation par son interprétation des dimensions de l'agir humain. Selon lui, l'intention éthique vise la «reconstruction» des éléments intermédiaires qui constituent l'agir humain entre la liberté, qui est le point de départ (pôle-je), et la loi, (pôle-il), qui est le point d'arrivée. L'idée de cet article place l'éthique en premier plan et nous amène à entrer au cœur de la visée éthique également soutenue par Ricœur.

2.3.2 La visée éthique

Pour bien comprendre la visée éthique, il importe de définir les termes éthique et morale selon ce que Ricœur utilise comme expression pour les distinguer.

C'est par convention que je réserverai le terme d'« éthique » pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes, et celui de « morale » pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte (Ricœur, 1991, p. 256).

Ricœur ne présente pas l'éthique comme le contraire de la morale, mais il renvoie à une nuance entre les deux termes qu'il faut discerner entre ce qui est estimé bon (éthique) sur ce qui s'impose comme une obligation (morale). C'est en ce sens que Ricœur (1990) propose une étude qui établit la primauté de l'éthique sur la morale, c'est-à-dire de la visée sur la norme. Il présente la visée éthique qui, par son

caractère articulatoire, définit un travail de pensée qui se dégage tout au long de son étude. La visée éthique est définie à l'aide des trois composantes suivantes : « visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1991, p. 257). Les éléments importants de cette définition font l'objet d'une analyse approfondie par Ricœur et c'est ce qui nous servira de première assise pour décrire le souci éthique.

La vie bonne

La première composante de la visée éthique est « ce qu'Aristote appelle *vivre-bien* » (Ricœur, 1990, p. 202) et ce que Ricœur résume en une «vie bonne». Pour parler de vie estimée bonne, ce philosophe cherche le mot approprié qui la définit. Il veut aller dans le sens d'un souhait et non d'un impératif. Trouvant le terme «souhait» trop faible, il va même parler « – sans allégeance particulière à Heidegger – de *souci* : souci de soi, souci de l'autre, souci de l'institution » (Ricœur, 1991, p. 257).

Ricœur insiste sur la première composante puisqu'il s'agit de l'objet même de la visée. Il souligne que le terme «soi» est associé à celui «d'estime» au plan éthique fondamental, « réservant celui de «respect» pour le niveau moral et déontologique » (Ricœur, 1991, p. 257). Selon lui, ce qui est estimable en soi-même, ce sont deux choses : d'abord la capacité de choisir pour des raisons (agir intentionnellement) et ensuite la capacité d'introduire des changements dans le cours des choses (initiative) (Ricœur, 1991).

En ce sens, l'estime de soi est le moment réflexif de la praxis : c'est en appréciant nos actions que nous nous apprécions nous-mêmes comme étant l'auteur, et donc comme étant autre chose que de simples forces de la nature ou de simples instruments. Il faudrait développer toute une théorie de l'action pour montrer comment l'estime de soi accompagne la hiérarchisation de nos actions. (Ricœur, 1991, p. 257)

En somme, la visée de la vie bonne de Ricœur se vit d'abord par le souci de soi en la personne que nous sommes d'abord et avant tout. Cela constitue la première dimension du souci éthique à l'étude.

Avec et pour les autres

Au début de cette étude, la définition de la perspective de la vie bonne a été visée «avec et pour les autres». Au second stade, Ricœur se questionne à savoir comment la seconde composante de la visée éthique s'enchaîne avec la première. Il mentionne alors que la notion de «sollicitude ne s'ajoute pas du dehors à l'estime de soi, mais qu'elle en déplie la dimension diagonale jusqu'ici passée sous silence» (1990, p. 212).

La deuxième composante de la visée éthique renvoie au souci de l'autre et plus précisément à l'ajout de la sollicitude comme une *dimension diagonale implicite* (Ricœur, 1991). Selon Ricœur, estime de soi et sollicitude ne peuvent se vivre et se penser l'une sans l'autre. «Dire *soi* n'est pas dire *moi*. *Soi* implique l'autre en soi, afin que l'on puisse dire de quelqu'un qu'il s'estime soi-même comme un autre» (Ricœur, 1991, p. 258). Bref, la visée éthique de Ricœur réserve une place au souci de l'autre qui s'exprime principalement par la sollicitude.

Dans des institutions justes

Ricœur parle enfin de vivre bien, avec et pour l'autre, «dans des institutions justes» puisque «la rencontre de l'autre se fait également au sein d'institutions où doit primer la justice comme principe régulateur des relations humaines» (Fortin et Parent, 2004, p. 65). Ricœur prétend que deux assertions sont en jeu.

Selon la première, le vivre-bien ne se limite pas aux relations interpersonnelles, mais s'étend à la vie dans des institutions; selon la seconde, la justice présente des traits éthiques qui ne sont pas contenus dans la sollicitude, à savoir pour l'essentiel une exigence d'égalité d'une autre sorte d'amitié (Ricœur, 1991, p. 259).

Selon nous, c'est par la présentation de cette troisième dimension que se dégage le souci de l'institution qui s'étend même dans la société. On peut en effet comprendre une institution comme un système de partage, de répartition, portant sur des droits et des devoirs, des responsabilités et des pouvoirs (Ricœur, 1991). La visée éthique s'étend à tous ceux qui sont dans l'institution et même lorsqu'ils sont à l'extérieur. Tous les membres d'une institution sont considérés comme des partenaires d'un système qu'ils ont en commun. Le souci de l'institution attribue à chacun sa part de responsabilité où « chacun est le destinataire d'un partage juste » (Ricœur, 1991, p. 259).

En résumé, la visée éthique selon Ricœur présente le souci éthique comme la responsabilité d'agir dans le sens du meilleur (de la vie bonne) et dans un esprit de sollicitude envers autrui dans des environnements où prime la justice. Sa définition fondée sur un triple souci (de soi, de l'autre, de l'institution) offre une compréhension plus approfondie de ce qu'est la visée éthique et des dimensions à reconnaître.

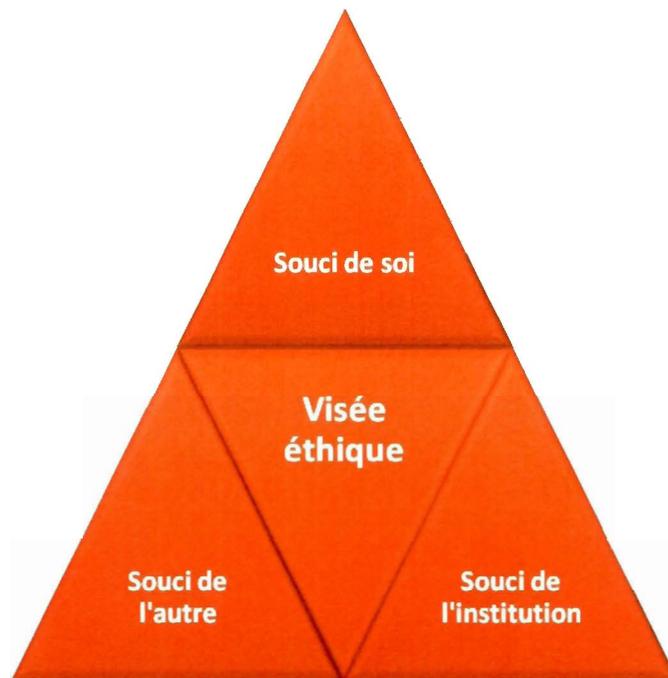


Figure 2.4 La visée éthique

La **figure 2.4** illustre le triangle de base de l'éthique de Ricœur qui passe de l'intention (figure 2.3) à la visée éthique. Les trois dimensions énoncées (souci de soi, souci de l'autre, souci de l'institution) proviennent de la définition « visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1991, p. 257).

À la section 2.4, l'articulation des trois dimensions fournie par Fortin et Parent suggère une identification plus précise des enjeux éthiques qui se posent dans la pratique. Ils complètent la conception du souci éthique de Ricœur en l'inscrivant dans le cadre de l'intervention en milieu de pratique professionnelle.

2.4 Le souci éthique dans les pratiques professionnelles

S'inspirant de la philosophie de Ricœur, Fortin et Parent (2004) reprennent la notion de souci éthique pour penser une éthique de l'intervention dans les pratiques professionnelles. Ils ont élaboré un guide de formation à l'intention des intervenantes et des intervenants qui travaillent auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle dans des organismes de services de la santé et des services sociaux. Leur démarche leur a permis de développer la réflexion entourant le souci éthique dans les pratiques d'intervention, de soutien clinique et de gestion. Une de leurs intentions était de concilier la recherche et la pratique afin de dégager les principaux problèmes d'ordre éthique que l'on rencontre dans les milieux d'intervention. Cette visée contribue à développer la préoccupation éthique dans la pratique spécifique de ces milieux.

Dans leur description du concept de souci éthique, ils utilisent la définition de l'éthique proposée par Ricœur puisqu'elle attire l'attention sur le fait qu'elle renvoie à une qualité « d'être d'abord et avant tout » (Fortin et Parent, 2004, p. 64). Celle-ci constitue en effet « une qualité d'être qui est le résultat d'un triple souci qui s'inscrit dans la dynamique même de l'ensemble des relations humaines » (*Ibid.*). Les éléments qu'ils abordent mettent en valeur les dimensions spécifiques du souci éthique dans toute intervention. C'est à la lumière de ces composantes et adaptées au contexte des enseignantes que les données recueillies pour notre étude ont été analysées et interprétées. En conciliant la réflexion de Ricœur à celle de Fortin et Parent, il appert que cette préoccupation sous forme de trois dimensions implique de porter une attention particulière sur les valeurs qui motivent les actions des enseignantes débutantes. Ce souci éthique permet de développer une conscience de soi et de son environnement par le contact avec les autres.

Selon Fortin et Parent (2004), le souci éthique permet, entre autres, d'aborder les problèmes d'ordre moral ou éthique rencontrés dans les pratiques professionnelles. Ils définissent judicieusement ce concept à l'aide des trois dimensions de toute intervention, c'est-à-dire « l'intervenant comme tel, autrui touché par l'intervention et l'institution dans laquelle s'inscrivent ces pratiques » (p. 64). Cette approche permet ainsi de créer un espace réflexif pour faire ressortir les tensions pouvant survenir entre les valeurs et les règles en jeu dans les interventions professionnelles.

Dans la pratique de l'intervention, démontrer un souci éthique pourrait vouloir dire demeurer attentif à nos actions afin d'éviter de poser des gestes machinaux ou d'agir de manière habituelle, mécanique sans tenir compte de la singularité de chacun avec ses propres besoins et ses propres idéologies. Le souci éthique dans l'intervention requiert, dans l'actualisation de nos décisions et de nos actions, une préoccupation pour autrui (Tremblay, 2007, p. 20).

La démarche proposée par Fortin et Parent oriente l'éthique vers un souci qui est triple. Elle s'exprime par trois dimensions qui sont propres à la visée éthique de Ricœur, soit « le souci de soi, le souci de l'autre, le souci de l'institution » (1991, p. 257; Fortin et Parent, 2004, p. 65).

2.4.1 Le souci de soi

Il est d'abord important de spécifier que le souci de soi ne signifie pas de penser uniquement à soi. Il ne réfère aucunement à une forme d'individualisme ou d'égoïsme, mais à ce qui relie les êtres humains entre eux et à ce qui fait de chacun un « échantillon de l'humanité » (Fortin et Parent, 2004, p. 65). Il s'agit en quelque sorte d'une observation extérieure de soi sans jugement, mais qui ne se rattache pas à une centration sur soi. Cette première dimension du souci éthique nous convie à porter attention à notre subjectivité, à notre répertoire de sens à partir duquel

se construit l'expérience de soi dans la rencontre de l'autre (*Ibid.*). Le souci de soi fait référence à la personne humaine (je) que nous sommes tout en prenant en compte l'opinion et la vision du monde qui nous sont propres. En d'autres termes, il s'agit de prendre conscience que des résonances émergent de notre personne à partir d'un répertoire de sens qui se crée à travers notre expérience de vie. Le souci de soi se rapporte également à l'attention de notre disponibilité d'écoute et de présence à l'autre tout en cherchant à préserver une disponibilité émotionnelle pour soi et pour l'autre (Fortin, Proulx et Gagnier, 2002). La préoccupation de connaître la personne que nous sommes est primordiale, elle passe d'abord et avant toute chose. La rencontre de l'autre est pour chaque personne une occasion d'enrichir la connaissance que nous avons de nous-mêmes. Accepter que l'autre soit différent de nous, c'est lui laisser la place qui lui revient et aller à sa rencontre sans aucune attente. Le souci de soi fait aussi référence à la part de responsabilités qui revient à chaque personne (Fortin et Parent, 2004). Les responsabilités sont parfois partagées et chaque personne doit être consciente de la part qui lui appartient. Il s'agit de soutenir le poids de ses décisions avec les incertitudes ainsi que les limites en plus de les porter avec ceux qui partagent les mêmes fonctions. Le fait de reconnaître sa position en tant que personne, actrice dans l'intervention, et ce qu'elle implique au plan émotionnel (*Ibid.*, p. 66) indique que toute personne est libre et responsable de ses choix. Le souci éthique passe ainsi par la connaissance de soi dans sa rencontre avec l'autre et l'environnement. Le travail sur soi qu'exige le souci éthique invite la personne à se situer devant autrui et à se percevoir en lien nécessaire avec lui (Fortin, Proulx et Gagnier, 2002).

2.4.2 Le souci de l'autre

Le souci de l'autre s'exprime principalement par la « sollicitude » (Fortin et Parent, 2004, p. 65). Il conduit la personne à s'ouvrir à l'autre en tant qu'une autre personne et non en tant qu'un individu « que l'on est tenté de fabriquer à son image et

à sa ressemblance » (*Ibid.*). Ce souci renvoie à l'amour inconditionnel d'autrui en acceptant ses différences avec soi et les parts de lui qui ne sont pas encore déployées. C'est de respecter que l'autre ne soit pas le reflet de notre personne. Les caractéristiques de cette deuxième dimension s'expriment dans le regard que nous posons sur l'autre et dans les rapports que nous entretenons avec lui (Fortin et Parent, 2004). Le fait de « reconnaître que l'autre ne peut pas être réduit à la perception et à la représentation que l'on peut en avoir » (*Ibid.*, p. 66) en est aussi un autre exemple. En outre, il faut admettre que l'autre est à la fois semblable et différent de soi, qu'il n'est ni inférieur ni supérieur puisqu'il partage la même condition humaine, avec des besoins fondamentaux et des aspirations qui se rapportent à tout être humain (Fortin et Parent, 2004).

En somme, le souci de l'autre rappelle que cette autre personne ne vit pas la même expérience que nous puisque chaque être humain possède sa propre histoire (Fortin et Parent, 2004). Le geste de respecter l'autre c'est se préoccuper de son bien-être, mais en lui laissant le droit de choisir les expériences qui la ou le guident dans son expérience de vie. C'est voir l'autre dans sa globalité, se préoccuper de sa dignité, de sa potentialité et avoir une préoccupation constante du sens et des conséquences de sa présence dans la vie de l'autre (Fortin, Proulx et Gagnier, 2002).

2.4.3 Le souci de l'institution et de la société

Le souci éthique se présente comme une préoccupation face à l'organisation, « car la rencontre de l'autre se fait également au sein d'institutions où doit primer la justice comme principe régulateur des relations humaines » (Fortin et Parent, 2004, p. 65). Le fait de manifester un souci de son organisation c'est d'abord agir en suivant la mission de cette dernière (Fortin, Proulx et Gagnier, 2002). Les actions doivent être vécues comme « une exigence personnelle de solidarité avec la mission de l'organisation, ses orientations et son offre de service » (Fortin et Parent, 2004, p.

68). Cet engagement implique d'assumer d'une manière responsable, les possibilités et les limites de l'institution tout en utilisant les ressources dont elle dispose pour venir en aide à autrui (Fortin, Proulx et Gagnier, 2002). Cela exige également de connaître son milieu de travail, les valeurs véhiculées en plus des règles qui agissent comme principes de base. Ce souci s'exprime notamment « par la reconnaissance que son organisation fait partie intégrante d'une institution sociale plus large [...] et qu'elle est reliée à un projet social » (Fortin et Parent, 2004, p. 69). Le fait de demeurer vigilant face aux limites de son organisation c'est veiller à son amélioration et à ne pas laisser sous silence des situations qui pourraient nuire à des personnes. Bref, il s'agit de s'engager à respecter « les règles déontologiques et celles associées à l'exercice de son travail tout en portant un regard critique sur celles-ci » (Fortin et Parent, 2004, p. 69).

Cette troisième dimension du souci éthique sous-tend le souci de la société dans laquelle se situe l'institution. Cette préoccupation s'exprime par la « reconnaissance du fait que l'organisation et l'ensemble de son personnel sont porteurs d'une mission qui tire sa légitimité de besoins particuliers et de priorités sociales » (Fortin et Parent, 2004, p.70). Cela exige ainsi de reconnaître que l'institution fait partie intégrante de la société et qu'elle est interpellée par des exigences de justice et de solidarité. Il faut comprendre que le souci éthique déborde le contexte de la relation et les murs de l'organisation (Fortin et Parent, 2004). « Il ouvre la voie à la promotion d'une conscience sociale et d'une responsabilité partagée avec l'ensemble des citoyens et les divers acteurs économiques et sociaux » (Fortin et Parent, 2004, p. 70).

Ainsi, les intervenants, les gestionnaires et les partenaires qui travaillent à leur côté ont la responsabilité de porter certaines situations à l'attention des citoyens, de les sensibiliser, de les mobiliser face à des projets d'intégration et de participation sociales et de contester à l'occasion les situations qu'ils croient être préjudiciables pour les personnes qu'ils aident ou pour la communauté (Fortin, Proulx et Gagnier, 2002, p. 164).

2.5 Le souci éthique dans la pratique enseignante

La démarche éthique proposée par Fortin et Parent est élaborée à partir des trois dimensions (souci de soi, de l'autre, de l'institution) qui proviennent de la visée éthique élaborée par Ricœur. Le souci éthique renvoie à la personne humaine, à son désir d'être bonne et à se préoccuper d'aller vers les autres pour vivre des expériences significatives dans un contexte particulier (organisation, institution, société, etc.). Comprise ainsi, l'éthique est une visée, une démarche de recherche et une quête de sens. « Elle se présente comme une réflexion, une prise de conscience et une aide à la prise de décision responsable » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 21). Elle s'exprime par un triple souci qui nous anime à s'engager dans une recherche portant sur la question du sens de la vie humaine (Fortin et Parent, 2004). Elle consiste principalement à la recherche de la vie bonne. La définition de la visée éthique offerte par Ricœur illustre les dimensions à reconnaître dans l'agir humain. Fortin et Parent complètent la conception du souci éthique de Ricœur en l'inscrivant dans le cadre de l'intervention qui se présente dans les pratiques professionnelles.

Étant donné la pratique enseignante qui de toute part est imprégnée de situations qui comportent des enjeux d'ordre éthique, il apparaît opportun de s'y intéresser pour soutenir la réflexion dans et sur l'action des enseignantes en début de carrière. Les divers éléments abordés à l'intérieur de la problématique et du cadre conceptuel, exposant le sens et la portée de l'agir éthique en enseignement, laissent voir sans équivoque l'étroite relation entre la pratique éducative des enseignantes et le souci éthique. Nous n'avons qu'à penser aux quelques exemples suivants. Une personne témoignant d'une éthique professionnelle en enseignement possède une préoccupation constante des trois missions de l'école québécoise, soit instruire, qualifier et socialiser (MÉQ, 2001b). Elle fait aussi référence aux finalités éducatives rattachées au programme de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire lors de ses interventions professionnelles. Elle connaît le mandat qui lui est

confié en plus de s'intéresser aux besoins spécifiques des élèves. Enfin, cette même personne est consciente que le souci éthique relève d'une responsabilité partagée entre tous les acteurs de l'institution. Elle y participe tout en tenant compte de ses limites comme personne en plus de discerner la part de responsabilité qui lui revient.

Pour explorer le souci éthique dans la pratique enseignante, nous avons choisi de rencontrer des enseignantes du primaire en début de carrière, de recueillir leur témoignage et d'analyser comment le souci éthique se manifeste dans leur pratique éducative au quotidien. À l'aide d'entrevues semi-dirigées il a été possible de comprendre comment ces enseignantes perçoivent le souci de soi, le souci de l'autre, le souci de l'institution et de la société dans leur action éducative.

La situation des novices nous intéresse plus particulièrement puisque ces enseignantes se trouvent devant un double défi lors de leur entrée dans l'enseignement. Elles doivent réaliser leur insertion sur le plan institutionnel tout en développant rapidement plusieurs compétences liées à des situations concrètes d'intervention (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). De plus, elles se trouvent régulièrement avec les pires classes et les pires horaires, à enseigner plusieurs matières différentes quand ce n'est pas à enseigner dans un domaine pour lequel elles n'ont pas été formées (Corneau, 1998; Martineau et Presseau, 2003a et 2003b). Malgré toutes les difficultés pouvant être vécues, les recherches montrent pourtant qu'il est impératif que les nouvelles enseignantes soient compétentes et autonomes. Les situations complexes vécues par les enseignantes débutantes les amènent à réfléchir constamment et à remettre en question leur choix de carrière. Certaines persévèrent, s'outillent, demandent de l'aide. D'autres décident d'abandonner l'enseignement. Il s'agit d'une réalité préoccupante qui demande de continuer de nous intéresser à l'insertion des novices et d'aller les interroger afin de comprendre ce qu'elles vivent. Pour conclure ce chapitre, la **figure 2.5** intitulée le souci éthique dans la pratique éducative présente une synthèse des éléments clés de la recherche.

Le souci éthique dans la pratique éducative

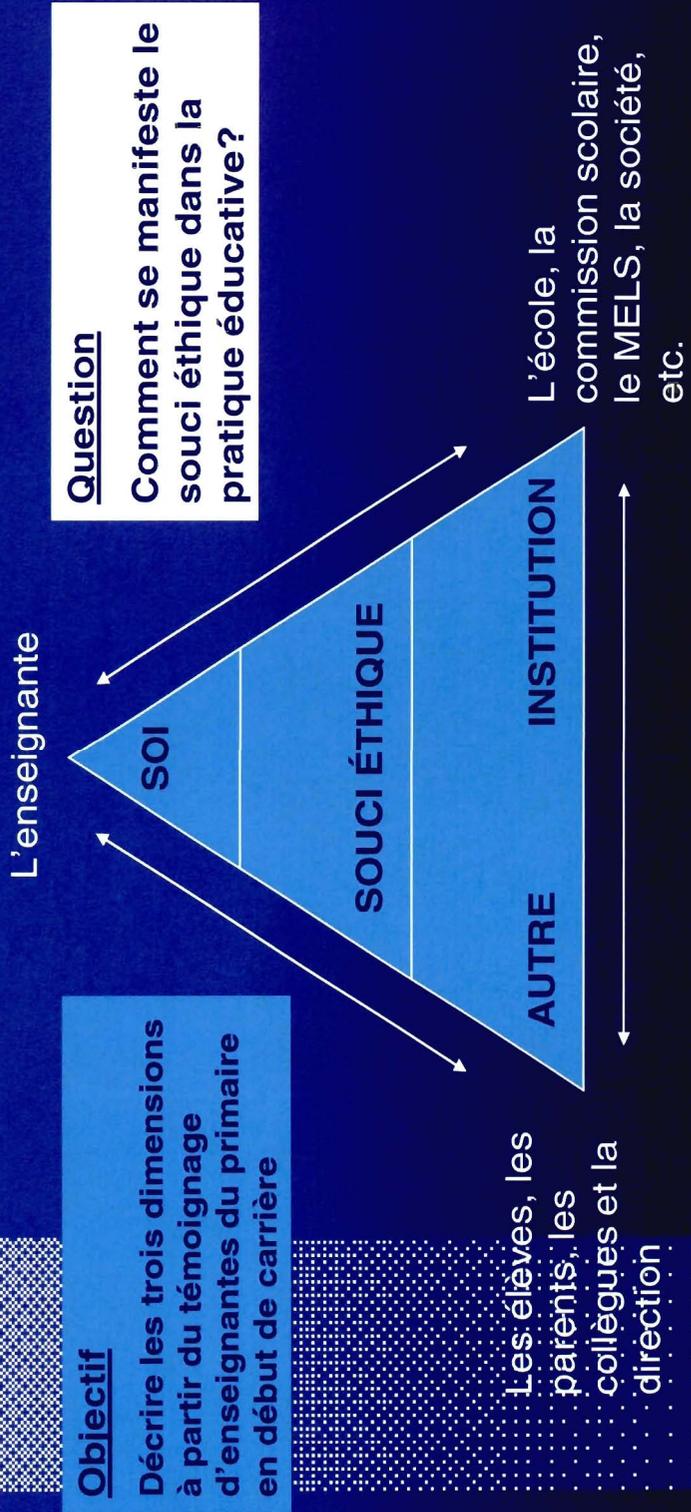


Figure 2.5 Synthèse des éléments clés de la recherche

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de la recherche pour explorer et décrire le souci éthique dans la pratique enseignante. L'orientation méthodologique la plus appropriée au sujet d'étude est la recherche qualitative. Dans le but d'offrir une présentation claire de la méthodologie, plusieurs points sont abordés : la recherche qualitative, la justification du choix de l'approche méthodologique, soit l'interactionnisme symbolique, le processus de collecte de données, la constitution de l'échantillon en plus des caractéristiques des participantes, le guide d'entrevue semi-dirigée et enfin, le modèle d'analyse des données.

3.1 La recherche qualitative

La recherche en éducation a été longtemps dominée par les méthodes de recherches quantitatives en ayant recours aux mesures, aux variables et aux vérifications statistiques d'hypothèses (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Depuis les dernières années, ce domaine ouvre la voie à un autre type de recherche qui met l'accent sur les descriptions, l'induction et l'exploration de phénomènes, il s'agit de la recherche qualitative (*Ibid.*). Ce type de méthodologie se caractérise par ses données, tirées de l'expérience et du point de vue des personnes, mais surtout par sa méthode d'analyse qui n'est pas mathématique (Strauss et Corbin, 1990; Deslauriers, 1991). La démarche de la recherche qualitative « se moule à la réalité des gens » (Savoie-Zajc, 2004, p. 125) et s'intéresse généralement à des échantillons restreints

pour permettre une analyse en profondeur (Deslauriers, 1991). Ce sont les principales raisons qui ont arrêtées notre choix sur une méthodologie qualitative.

La collecte de données a été animée par le désir de décrire le souci éthique et ainsi mieux comprendre le sens que les enseignantes débutantes donnent à leur pratique éducative. L'approche choisie avait pour but de recueillir, à l'aide d'entrevues semi-dirigées, le témoignage de nouvelles enseignantes en vue d'explicitier comment ces novices font face aux enjeux d'ordre éthique dans leur travail. La recherche répond à la question initiale suivante : «Comment se manifeste le souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière» et permet d'atteindre l'objectif de décrire les trois dimensions du souci éthique dans la pratique enseignante à partir du témoignage de novices au primaire.

3.2 L'interactionnisme symbolique

Quatre principales approches épistémologiques et théoriques sont à la base de la plupart des recherches qualitatives : la phénoménologie, l'ethnographie, l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique. Les fondements à la base de l'interactionnisme symbolique reconnaissent que seules les personnes qui évoluent dans un milieu social peuvent donner une signification à leurs gestes et à leurs actions (Poisson, 1991). L'interactionnisme symbolique consiste à explorer et à comprendre ce que vivent les personnes par leurs témoignages, leurs représentations et leurs interprétations des choses qui les entourent. La préoccupation ultime de l'interactionnisme symbolique se trouve au cœur de la conception que se font les personnes du monde social qui les entoure (Bouchard, 1994). De plus, c'est au cours des interactions quotidiennes entre des personnes que se construit la signification des choses (*Ibid.*).

Les principaux travaux entourant l'interactionnisme symbolique s'inspirent de Mead (1863-1931) et de la théorie de Blumer (1900-1987). La position méthodologique de l'interactionnisme symbolique illustrée par Blumer est inspirée de Mead. Celle-ci repose sur trois prémisses :

- 1- Les êtres humains agissent à l'égard des choses en fonction de la signification que ces choses⁶ ont pour eux;
- 2- La signification que ces choses découlent de l'interaction sociale que l'individu aura avec ses semblables;
- 3- Les significations sont soutenues par et/ou modifiées à travers le processus d'interprétation utilisé par la personne qui est en relation avec les choses qui lui importent. (Bouchard, 1994, p. 75)

Les six idées de base qui constituent la structure d'analyse de la société sous l'angle de l'interactionnisme symbolique sont les suivantes : la nature de la société humaine ou la vie d'un groupe humain, la nature de l'interaction sociale, la nature des objets, l'être humain en tant qu'organisme actif, la nature de l'action humaine et finalement, l'interliaison de l'action (*Ibid.*).

La nature de l'action humaine est l'idée de base qui retient le plus notre attention dans le contexte de notre recherche sur le souci éthique dans la pratique enseignante.

Cette capacité de l'être humain de se donner des indications à lui-même fait que l'individu confronte un monde qu'il doit interpréter en vue d'agir et non un environnement auquel il répond en raison de son organisation. Il construit son action. Fondamentalement, l'action de l'être humain consiste à tenir compte d'une variété de choses qu'il note et à se forger une ligne de conduite selon la manière qu'il les interprète. Ces choses prennent la forme de ses vœux et de sa volonté, ses objectifs, les moyens accessibles à leur réalisation, les actions et les actions anticipées des autres, sa propre image et le résultat de son action. Le processus interprétatif est alimenté par les participants s'émettant l'un à l'autre des indications et de chacun à soi-même. (Bouchard, 1994, p. 77-78)

⁶ Par choses, l'auteur entend aussi bien des objets physiques que d'autres êtres humains, des institutions ou des activités situationnelles.

C'est en ce sens que sur le plan épistémologique et théorique, l'interactionnisme symbolique nous a semblé être l'approche méthodologique la plus appropriée pour explorer la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative. La compréhension d'une réalité sociale est en fonction de la perception et de l'information fournie par les acteurs (Uwamariya, 2004). Dans cette perspective, la priorité demeure associée aux considérations développées par les acteurs sociaux eux-mêmes. Les enseignantes en début de carrière agissent en fonction des significations qu'elles construisent dans leur milieu de travail. Elles orientent alors leurs actions en tenant compte des interprétations qu'elles font des situations vécues au quotidien. Le témoignage des enseignantes mènera à une réponse plus approfondie de la question de recherche. Pour recueillir ce témoignage, les personnes ont été interrogées individuellement, dans leur milieu de travail.

3.3 La cueillette de données

Dans une recherche, la méthode de cueillette de données est déterminée par l'objet de recherche, la question et l'objectif de recherche ainsi que par l'approche méthodologique choisie. La recherche qualitative a recours à différentes méthodes de collectes de données telles que l'entrevue, l'histoire de vie et l'observation participante (Deslauriers, 1991). La technique de collecte de données privilégiée est la conduite d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignantes du primaire en début de carrière.

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue individuelle est reconnue par plusieurs chercheurs comme étant la principale méthode de collecte des données en recherche qualitative. Elle se veut un mode de communication verbale entre deux personnes (Fortin, Côté et Fillion, 2006).

Il existe trois formes d'entrevues individuelles, soit l'entrevue non dirigée, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue dirigée. Ces trois variantes de l'entrevue individuelle se distinguent par le degré de contrôle choisi durant l'échange.

L'entrevue semi-dirigée se situe à la mi-chemin entre l'entrevue dirigée et l'entrevue non dirigée. L'échange entre le chercheur et l'interviewé est plus contrôlé que dans le contexte de l'entrevue non dirigée. Appelée aussi *semi-structurée*, cette forme d'entretien amène une interaction animée de façon souple par le chercheur. Ainsi, ce dernier aborde les thèmes généraux sur lesquels il désire entendre le répondant, tout en se laissant guider par la façon dont se déroule l'entrevue. Le chercheur prépare un schéma d'entrevue dans lequel on retrouve les thèmes importants pour la recherche. Généralement, ces thèmes sont issus du cadre théorique de la recherche (Savoie-Zajc, 1997; 2003). Il formule également une liste de questions concernant ces thèmes (Fortin et coll., 2006). Les thèmes et les questions peuvent être soumis au répondant selon la logique des propos tenus pendant la rencontre et le jugement de l'interviewer. Lorsque le chercheur effectue plus d'une entrevue, il s'assure toutefois d'une certaine constance dans le choix de l'une ou l'autre des questions. Contrairement à l'entrevue non dirigée, à la fin de l'entrevue, tous les thèmes préétablis doivent avoir été abordés (Savoie-Zajc, 1997; 2003; Fortin et coll., 2006).

Ce choix de l'entrevue semi-dirigée repose sur le degré de contrôle entretenu entre l'interviewer et l'interviewé. Le discours est à la fois libre et guidé par des thèmes et des pistes préétablis. Cela offre au chercheur la garantie d'obtenir l'information désirée et de revenir sur certains thèmes s'ils méritent d'être précisés davantage. Cette forme d'entrevue permet d'établir une relation avec le répondant, d'être à l'écoute des expériences vécues et d'avoir accès au monde de l'autre (Savoie-Zajc, 1997). Elle donne aussi l'occasion au répondant d'exprimer ses opinions et ses sentiments. Le tout ayant pour but la compréhension du point de vue de l'autre

(Fortin et coll., 2006). De plus, l'entrevue semi-dirigée favorise l'organisation de la pensée. Selon Kvale⁷ (1996), les questions abordées en entrevue permettent une exploration approfondie de certains thèmes et suscitent la réflexion, des prises de conscience et même des transformations autant du côté du répondant que du chercheur.

Principes de bases, forces et limites de l'entrevue semi-dirigée

Comparativement à l'entrevue de groupe, l'entrevue individuelle ne demande pas la maîtrise de techniques bien particulières. On peut noter cependant certains points qui peuvent faciliter son déroulement : expliquer d'abord le but de l'entrevue, adopter une attitude neutre face aux thèmes abordés, utiliser un langage approprié en évitant d'être trop technique ou d'adopter un langage que l'on croit mieux adapté au niveau culturel et intellectuel de la personne, demander des précisions afin de s'assurer de bien saisir l'information reçue, éviter d'être trop rigide face au schéma de l'entrevue car il peut se présenter des informations non prévues mais pertinentes, respecter les contraintes de temps le plus possible et enfin, toujours remercier le répondant à la fin de l'entrevue (Mayer et Saint-Jacques, 2000).

Il est indispensable de considérer les objectifs de la recherche pour choisir le type d'entrevue qui convient, mais aussi pour décider du genre de questions qui composeront le guide d'entrevue. Par exemple, pour une recherche davantage de type quantitatif où l'on vise la comparaison des réponses à des fins de généralisation, il est certain que la grille d'entrevue comportera essentiellement des questions fermées. Par contre, dans le cas qui nous concerne, soit la recherche qualitative, il y aura une dominance pour les questions ouvertes puisque l'objectif est d'analyser en profondeur

⁷ (Cité par Savoie-Zajc, 1997)

une réalité vécue et perçue par un individu avec toutes les subtilités qu'elle comporte (Mayer et Saint-Jacques, 2000).

L'entrevue est une technique de collecte de données appropriée lorsque l'on vise approfondir l'information plutôt que colliger une grande quantité de données. Elle est aussi tout indiquée lorsqu'on s'intéresse au sens, aux processus et aux pratiques. Lorsque la taille de l'échantillon est réduite, l'entrevue est également favorisée puisque le chercheur tente de comprendre un phénomène vécu et non de généraliser des résultats. Ainsi, on reconnaît à l'entrevue semi-dirigée plusieurs forces, dont celle de permettre d'accéder à l'expérience de la personne et de se rapprocher de la réalité de l'interviewé (Poupart, 1997). De plus, de par la relation qui s'établit entre les deux personnes, les données qu'elle génère sont riches en détails et en descriptions. Cela est dû au fait que le chercheur tente de comprendre le mieux possible la perspective de l'autre. Il peut également adapter son schéma d'entrevue pendant son déroulement afin de s'ajuster au discours de la personne. On peut voir dans l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée l'évitement du problème de la standardisation des questions que connaît l'entrevue dirigée et une certaine qualité au niveau de la rigueur scientifique qui est plus difficile à démontrer du côté de l'entrevue non dirigée (Mayer et Ouellet, 1991). Un autre avantage est celui de la possibilité d'enrichir le contenu de la recherche à la suite des rencontres faites lors des entrevues. En effet, la liberté laissée aux sujets favorise l'émergence d'idées nouvelles (Poupart, 1997).

Ce type d'entrevue semble comporter peu de faiblesses comparativement à ses nombreux avantages. Les faiblesses qu'on peut lui rattacher sont les mêmes que l'on retrouve dans tous les types d'entrevues individuelles. De façon générale, on peut dire que la qualité de l'échange dépend de la relation qui s'établit entre les deux interlocuteurs. Il est évident qu'il doit y avoir une certaine confiance et de la

sympathie pour que l'échange se déroule dans un climat adéquat. Savoie-Zajc explique de manière détaillée une autre limite de l'entrevue liée à sa matière première, soit le matériau verbal qui constitue le cœur de la collecte de données par entrevue :

Pour exprimer ses points de vue, la personne utilise un filtre puissant qui est celui du langage. Le chercheur, pour comprendre les propos, filtre aussi les discours, utilisant ses connaissances théoriques préalables sur le sujet, les attentes qu'il possède par rapport aux propos de l'autre. Ces dernières sont teintées par sa perception de la position sociale spécifique de l'interviewé et les interprétations qu'il fait des messages verbaux et non verbaux de l'autre. Les informations recueillies doivent donc être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer, constituant le troisième filtre de communication. (2004, p.135)

Certains critiquent aussi l'attitude du chercheur pour établir la relation de confiance avec la personne et y voient même un problème éthique. En d'autres mots, le chercheur doit adopter certaines attitudes afin d'obtenir le degré de confiance nécessaire à l'ouverture de la personne car certains y voient une sorte de manipulation. Un autre obstacle peut se présenter lorsque le chercheur aborde un sujet tabou pour le répondant. Cette situation peut nuire à la relation entre les deux personnes et entraver le déroulement d'un dialogue véritable. Il y a également le problème de la valeur des informations qui se pose. Il est possible que le répondant ne dise pas ce qu'il pense réellement, qu'il cache certaines informations ou qu'il réponde en fonction de ce qu'il pense être bien vu. Le fait qu'il n'y ait pas d'anonymat peut également amener des personnes à cacher des opinions qu'ils considèrent non admises socialement (Mayer et Ouellet, 1991). Ainsi, les informations recueillies dans le cadre d'une entrevue fournissent un certain type de données, ce que les sujets expriment à propos de leur expérience, et ce, avec des limites certaines. C'est ce qui amène plusieurs chercheurs à combiner divers types de méthodes de collecte de données afin de diminuer les biais (Savoie-Zajc, 2003).

Un autre élément qui peut constituer un désavantage est le fait que la personne qui mène les entrevues doit posséder quelques notions de base pour les réaliser de façon adéquate. De plus, il peut être plus coûteux de réaliser des entrevues que de faire passer des questionnaires. Comme elles nécessitent des déplacements physiques, elles peuvent également être plus difficiles à réaliser sur de grandes étendues de territoire. Il peut aussi arriver que les données recueillies soient difficiles à codifier et à analyser (Fortin et coll., 2006). Enfin, la façon de considérer le chercheur par le répondant, sa façon de se comporter, ses attitudes et ses caractéristiques peuvent également influencer le discours des personnes interrogées (Mayer et Ouellet, 1991; Poupart, 1997).

En résumé, le but de l'entrevue est de connaître ce que la personne pense et de comprendre les phénomènes qu'on ne peut observer directement comme les sentiments, les idées, les intentions (Deslauriers, 1991). Le chercheur doit être conscient que le climat de l'entrevue aura des conséquences sur la qualité des réponses obtenues.

Le canevas d'entrevue

Le guide d'entrevue, appelé également protocole, canevas ou schéma d'entrevue est par définition un « guide dans lequel le chercheur identifie les thèmes, les sous-thèmes et les questions d'orientation afin de recueillir des données pertinentes à la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 273). Dans cet esprit, le canevas d'entrevue a été élaboré à partir du cadre conceptuel de la recherche et conçu en suivant les six étapes d'une procédure systématique (Paillé, 1991) pour élaborer un guide d'entrevue semi-directive. Il s'agit de (1) l'élaboration du premier jet comprenant les interrogations entourant l'objet de recherche (le souci éthique), (2) du regroupement thématique (souci de soi, de l'autre, de l'institution), (3) de la structuration interne des thèmes en séquence logique, (4) de l'approfondissement des

thèmes, (5) de l'ajout des sous-questions en vue de préciser le témoignage et enfin, (6) de la finalisation du guide qui doit être claire et détaillée (Paillé, 1991).

Une première version du guide a été remaniée à plusieurs reprises par l'étudiante-chercheuse à la suite des recommandations formulées par les membres du comité de recherche (directrice et co-directeur de recherche). Après avoir réalisé quelques esquisses, une autre version du canevas a été présentée et révisée par une personne reconnue pour son expertise dans le domaine de l'éthique. Ces différentes versions ont permis de se rapprocher d'une version quasi-définitive qui a été utilisée pour effectuer la première entrevue auprès d'une enseignante du primaire. Cette entrevue a permis de déterminer la durée en plus de clarifier certaines questions initiales. De plus, chaque entretien a été écouté sur bande audio afin de vérifier si la formulation des questions permettait aux participantes d'y répondre clairement. Au besoin, des ajustements ont été faits au cours de la collecte de données. La version finale du guide est présentée à l'**Appendice A**.

Les entrevues semi-dirigées réalisées dans le cadre de cette étude se sont déroulées durant le mois d'avril 2008, à la suite de l'autorisation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) en mars 2008 (**Appendice B**). La plupart des entretiens ont été effectués dans le milieu de travail des enseignantes, soit dans leur école d'appartenance. D'autres ont été réalisés à l'UQAR ou dans un endroit calme choisi par les enseignantes. Pour assurer l'anonymat, aucune autre personne ne se trouvait en ce même lieu durant l'entrevue. Au début des entretiens, un temps d'échanges courtois était prévu avec les participantes en vue de les mettre à l'aise. Le but de la recherche a été clairement expliqué en plus du statut de l'étudiante-chercheuse à la maîtrise en éducation. Le formulaire de consentement écrit a été lu et signé par les enseignantes. Le caractère confidentiel des informations recueillies a été souligné au début de l'entretien. Le déroulement, la durée et les thèmes abordés pendant l'entretien ont été indiqués et

expliqués brièvement avant de démarrer la bande audio. À la suite de l'entrevue, les enseignantes ont été invitées à remplir un formulaire pour obtenir des données sociodémographiques. Il comprenait des questions précisant le sexe, l'âge, le nombre de contrat accumulé, les années d'expérience en enseignement, le cycle enseigné, etc. (**Appendice C**)

3.4 La constitution de l'échantillon

L'échantillon est une des opérations de base de la recherche en sciences sociales. Le choix d'une méthode et d'une technique concerne principalement la sélection des participants à une étude scientifique. L'échantillon est une fraction d'une population cible dont certaines caractéristiques vont être mesurées ou abordées pour mieux les comprendre (Giroux et Tremblay, 2002). Les diverses techniques permettant de sélectionner un échantillon de la population consistent à prélever un nombre suffisant de cas pour nous informer sur l'ensemble de la population ciblée (Deslauriers, 1991). Dans une perspective de recherche quantitative, ce qui importe dans la technique de l'échantillonnage est de faire jouer le hasard le plus possible. De ce point de vue, les techniques d'échantillonnage ont une tendance statistique où l'égalité de chances dans le choix des sujets constitue un préalable (Uwamariya, 2004). La technique de l'échantillonnage est alors dite probabiliste puisqu'elle soutient que les éléments sont sélectionnés au hasard par un procédé appliqué à l'ensemble de la population cible (Giroux et Tremblay, 2002). Le hasard occupe une place importante et les techniques en question permettent de mener l'étude avec de grands groupes (Deslauriers, 1991).

Du côté des techniques de l'échantillonnage en recherche qualitative, elles sont pratiquement toujours non probabilistes. L'échantillonnage non probabiliste est une technique où tous les éléments de la population cible n'ont pas une chance

connue égale de faire partie de l'échantillon constitué (Giroux et Tremblay, 2002). Les différentes techniques utilisées en recherche qualitative se distinguent de celles en recherche quantitative étant donné qu'elles sont davantage intentionnelles. Elles ne sont pas fondées sur l'idée du hasard, mais sur le choix raisonné de quelques informations permettant de fournir des données de bases sur une situation à l'étude (Mukamurera, 1998). On cherchera à former des petits groupes en tenant compte des caractéristiques se rattachant à la population visée. Le choix des participants est donc intentionnel dans les techniques d'échantillonnage en recherche qualitative, mais le chercheur identifie des critères provenant du cadre théorique afin de trouver des personnes qui répondent à un ensemble de caractéristiques communes (Savoie-Zajc, 2004). Ce choix est fondé sur un ensemble de critères raisonnés qui proviennent du cadre conceptuel, du contexte de l'étude, mais aussi de la question et de l'objectif de recherche.

Étant donné que la recherche présentée suit une démarche qualitative, nous avons adopté les principes de l'échantillonnage intentionnel. Le fait d'aller interroger des enseignantes en milieu scolaire est une tâche complexe si l'on veut rejoindre le plus de personnes intéressées possible. En tenant compte du contexte de l'étude, le choix s'est arrêté à la technique de l'échantillonnage par boule de neige. Il s'agit d'une technique d'échantillonnage non probabiliste qui consiste à ajouter à un noyau d'individus tous ceux qui sont en relation avec eux, et ainsi de suite (Beaud, 2006). On fonctionne alors par «bouche à oreille». Plus précisément, c'est la première personne interrogée qui donne des informations sur une ou d'autres personnes susceptibles de participer à la recherche et le même procédé est utilisé avec la deuxième personne interrogée et ainsi se poursuit le recrutement. Il est nécessaire d'assurer une confidentialité à toute épreuve et de conserver les coordonnées des participantes dans un lieu sûr. La sélection des enseignantes novices se fait en fonction des informations obtenues par les autres participantes. La taille de l'échantillon n'est pas toujours définitive au départ puisqu'elle dépend de l'évolution

de la recherche et des informations récoltées en cours de route. Pour notre recherche, nous avons constitué un échantillon restreint de sept participantes en vue d'analyser le témoignage de ces novices. L'intention première n'étant pas de généraliser les résultats de l'étude, mais plutôt de décrire le souci éthique dans la pratique enseignante.

3.4.1 Les participantes⁸

Une sélection de participantes a été effectuée afin de trouver des personnes qui répondaient à des critères de sélection précis. Nous les appelons des participantes parce que ce sont des personnes qui collaborent à la recherche en tant que sujet d'étude (Giroux et Tremblay, 2002). Le but premier était de trouver des nouvelles enseignantes du primaire volontaires pour participer à une entrevue d'environ 60 minutes. Les entretiens ont été effectués auprès de femmes provenant d'écoles primaires différentes qui enseignent et possèdent un niveau d'expérience varié (entre 0 à 5 ans d'expérience). En plus de la variabilité du nombre d'années d'expérience, la diversité au niveau de l'âge, du milieu-école, du niveau enseigné et du statut à l'emploi caractérise aussi l'échantillon. Ceci est un moyen de prendre en compte l'idée que la vision du souci éthique peut varier d'une enseignante à l'autre et l'insertion vécue peut également être différente selon le contexte et la situation professionnelle particulière de chacune. Le milieu d'investigation se restreint à celui de l'enseignement primaire (préscolaire, 1^{er}, 2^e et 3^e cycle). De plus, l'étude s'applique à deux seules régions du Québec (Bas-Saint-Laurent et Côte-Nord) étant donné les restrictions budgétaires associées aux déplacements. En somme, le but de la recherche qualitative est de décrire les trois dimensions du souci éthique dans la pratique éducative par un groupe de nouvelles enseignantes du primaire à partir de l'analyse des données recueillies lors des entretiens semi-dirigés. Les résultats

⁸ L'échantillon final ne contient aucun homme.

permettent de comprendre comment se manifeste le souci éthique dans les interventions des enseignantes et fournissent un éclairage nouveau sur la compréhension de l'éthique qu'ont les novices dans l'exercice de leurs fonctions.

Les critères de sélection des enseignantes sont :

- ✓ posséder entre 0 à 5 ans d'expérience en enseignement;
- ✓ avoir une tâche d'enseignement comportant un minimum de 80% en éducation préscolaire ou en enseignement primaire;
- ✓ détenir un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou en enseignement volet adaptation scolaire et sociale.

L'échantillon de la recherche a été constitué en tenant compte de ces trois critères précis. Les personnes interrogées possédaient entre 0 à 5 ans d'expérience en enseignement. Il est bien connu que les cinq premières années d'enseignement correspondent à la phase d'entrée dans la carrière que beaucoup de chercheurs nomment la phase d'exploration dans le cycle de vie professionnelle des enseignantes (Feinman-Nemser, 1983; Veenman, 1984; Vonk, 1988, Huberman, 1989). Durant cette phase d'exploration, l'enseignante en début de carrière est considérée comme une novice et doit s'adapter et apprendre son métier (Uwamariya, 2004). Ce sont les principales raisons qui ont influencé notre choix de nous intéresser à ce groupe d'enseignantes du primaire puisqu'il s'agit, selon nous, d'une période importante dans la carrière en enseignement. Les trois critères de sélection principaux sont un moyen de prendre en compte l'idée de posséder des caractéristiques communes, d'où le fait de créer un noyau de personnes par la technique de l'échantillon par boule de neige.

Dans le **tableau 3.1**, les caractéristiques des participantes sont présentées. Il s'agit de sept enseignantes du primaire qui sont en début de carrière dans leur commission scolaire d'appartenance.

Tableau 3.1
Présentation des participantes

Code ⁹	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07
Sexe	F	F	F	F	F	F	F
Âge	31 ans	28 ans	26 ans	27 ans	25 ans	26 ans	25 ans
Fin des études	Avril 1999	Avril 2004	Déc. 2005	Avril 2004	Déc. 2004	Avril 2004	Avril 2006
Ordre d'enseign.	Primaire	Primaire	Primaire	Préscolaire	Primaire	Primaire	Primaire
Titulaire	Anglais	2 ^e année 3 ^e cycle	1 ^{re} année 2 ^e cycle	Préscolaire	1 ^{re} année 3 ^e cycle	2 ^e année 3 ^e cycle	1 ^{re} année 2 ^e cycle
Statut	Contrat	Contrat	Contrat	Poste	Contrat	Contrat	Remplacement
Expérience	1 an	4 ans	2 ans ½	4 ans	3 ans ½	3 ans	2 mois
Université	UQTR UdeM	UQAC	U. Laval	UdeS	UQAR	UQAR	UQAR
Cours d'éthique à l'université	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
Maîtrise en éducation	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	En cours

⁹ Les codes E01 à E07 sont utilisés pour désigner les enseignantes et respecter la confidentialité.

3.5 Méthode d'analyse des données

Trois phases sont regroupées autour de l'analyse des données : la collecte, le codage et le traitement. Le type d'analyse mis en œuvre dans la recherche s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative. Ce type d'analyse consiste à découvrir les liens à travers le matériel accumulé (Deslauriers, 1991). Il s'agit en quelque sorte d'un travail d'artisan. C'est au moment de l'analyse que le chercheur y laisse sa marque puisque l'intuition se mêle au savoir-faire et à la touche personnelle que veut bien laisser la personne. Des auteurs s'entendent pour dire que l'analyse de données qualitatives se fait dans une logique inductive et délibératoire (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, citant Erickson, 1986). Paillé (1996) décrit l'analyse qualitative comme « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (p. 181). Dans le contexte de notre recherche, il s'agit de dégager le sens du souci éthique dans la pratique enseignante à partir des propos recueillis lors des entretiens individuels avec des enseignantes du primaire en début de carrière. L'analyse qualitative vise la qualité et non la quantité. Le but est d'en arriver à une conceptualisation de l'objet étudié, soit la manifestation du souci éthique.

L'analyse qualitative est un processus long et rigoureux qui s'appuie sur diverses méthodes existantes. Il y a par exemple, le modèle d'analyse proposé par Deslauriers (1991), le modèle d'analyse cyclique de Huberman et Miles (1991), le modèle d'analyse thématique de Paillé (1996), le modèle d'analyse par théorisation ancrée (*grounded theory method*) mis de l'avant par Glaser et Strauss (1967) puis repris par Strauss et Corbin (1990) ainsi que par Paillé (1994). L'examen phénoménologique des données empiriques est une autre avenue d'analyse en plus de l'utilisation de l'écriture comme *praxis* d'analyse. L'approche qualitative par questionnement analytique ou à l'aide des catégories conceptualisantes fait également

partie des autres méthodes propres à l'analyse des données qualitatives. Trois d'entre elles (Deslauriers, 1991; Huberman et Miles, 1991 et Paillé, 1996) sont expliquées dans cette partie du chapitre en vue de proposer une démarche d'analyse susceptible de rendre les données recueillies facilement interprétables.

3.5.1 Le modèle de Deslauriers

Selon Deslauriers, l'analyse est un processus que tout le monde pratique bien avant d'en entendre parler (1991). Elle ne diffère donc pas des autres processus de pensée appliqués dans la vie quotidienne, mais elle constitue une activité raisonnée et rigoureuse où le chercheur met ses efforts à découvrir le sens du matériel recueilli lors de sa collecte de données. Dégager le sens, consiste à formuler et à classer les éléments d'informations en vue de déterminer ce qui est important de conserver ou non.

Dans son modèle, Deslauriers (1991) propose trois étapes successives :

- La lecture, la relecture et la re-relecture du matériel
- La déconstruction des données
- La reconstruction et la synthèse

La première étape est une phase importante qui conduit le chercheur à connaître ses données. Il apprend à lire son matériel à maintes reprises sans l'analyser pour autant. Il se laisse pénétrer par les données en vue d'en dégager le sens durant les autres étapes. La deuxième phase, la déconstruction des données, est une étape qui consiste à découper et à réduire les informations en petites unités de sens comparables. Ce travail permet d'effectuer une interprétation sommaire du matériel. La troisième phase, la reconstruction et la synthèse, conduit à la distinction entre les

catégories ainsi que les éléments qui les forment. Une signification est dégagée du phénomène étudié pour la création d'une synthèse générale.

Selon Deslauriers (1991), même si l'analyse qualitative est une procédure qui porte la marque personnelle du chercheur, elle respecte certains principes pouvant servir de balises au travail d'analyse. Par exemple :

- relier les symboles et les interactions en montrant comment la signification émerge du comportement;
- partir du point de vue des acteurs en étudiant leurs conceptions de la vie quotidienne;
- étudier les caractéristiques des interactions en recueillant des données sur les situations qui se développent naturellement;
- étudier le changement aussi bien que la stabilité en examinant la variation des symboles et des comportements dans le temps;
- généraliser les descriptions en théories par l'établissement d'hypothèses à portée plus universelle. (Denzin, 1978 ; Silverman, 1985)¹⁰

L'objectif ultime de l'analyse est de reconstruire la réalité. En plus du modèle de Deslauriers, ces grands principes permettent de guider la démarche d'analyse appliquée dans le cadre de notre recherche. En fait, un ensemble déterminé de procédures systématiques et objectives de description permet le traitement méthodique du contenu des textes reliés aux entrevues individuelles en vue de classer et d'interpréter les éléments retenus.

3.5.2 L'analyse thématique de Paillé

Par définition, « la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche »

¹⁰ Les cinq grands principes sont tirés de (Desaulniers, 1991)

(Paillé et Mucchielli, 2005, p. 124). L'analyse thématique consiste à procéder au repérage, au regroupement et à l'examen des thèmes abordés dans un corpus (*Ibid.*). Elle nous permet, entre autres, d'aborder le travail faisant intervenir des procédés de réduction des données puisque le chercheur utilise des «thèmes» pour résumer et traiter son corpus.

Deux types de démarche de thématization sont possibles, soit la thématization en continue et la thématization séquenciée (Paillé et Mucchielli, 2005). La thématization continue est une démarche ininterrompue d'attribution des thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique (*Ibid.*). Les thèmes identifiés et notés à mesure de la lecture des textes sont regroupés et fusionnés au besoin et finalement hiérarchiser sous la forme de thèmes centraux. La construction de l'arbre thématique est progressive tout au long de la recherche. La thématization séquenciée procède par une logique différente, davantage hypothético-déductive (Paillé et Mucchielli, 2005). L'analyse est effectuée en deux temps. Tout d'abord, un échantillon du corpus est pris au hasard et analysé dans le but de constituer une fiche thématique. Elle prend la forme d'une liste de thèmes qui est ensuite appliquée de façon stricte à l'ensemble du corpus. Cette démarche est donc plus limitée lorsqu'on veut ajouter des catégories et des sous-catégories émergentes.

En somme, l'analyse thématique représente un outil précieux comme première expérience de recherche puisque les opérations requises sont menées de façon efficace. Elle n'est pas une méthode visant à dégager un invariant objectif, mais cherche plutôt à mettre de l'avant une compréhension contextuelle (Paillé, 1996).

3.5.3 Le modèle de Huberman et Miles

Le modèle proposé par Huberman et Miles (1991) est caractérisé par sa dimension interactive dite cyclique et itérative. En fait, il s'agit d'un modèle non

linéaire qui propose un va-et-vient entre les différentes parties de la recherche. Il suit trois étapes spécifiques : la condensation des données, la présentation des données, l'interprétation des résultats et la vérification des conclusions. La première étape consiste principalement à réduire les données brutes à l'aide de diverses opérations comme le codage qui est une procédure couramment utilisée. La présentation des données se fait ensuite à l'aide de la démonstration des résultats sous une forme explicite et claire. Le chercheur choisit la façon dont il veut mettre en évidence ces résultats (texte narratif, tableau, graphique, figure). L'interprétation des résultats et la vérification des conclusions est la troisième étape de ce processus qui exige un choix d'une ou de plusieurs techniques appropriées pour être en mesure de donner une signification adéquate aux données et pour dégager une argumentation cohérente des conclusions.

Miles et Huberman (1991) ont schématisé leur modèle d'analyse afin d'y retrouver le processus à l'œuvre dans l'analyse des données (**figure 3.1**). Les différents processus présentés dans la figure (collecte de données, visualisation des données, réduction des données, interprétation et vérification) ne sont pas linéaires. Ils sont illustrés selon une dynamique itérative. Cette optique du processus d'analyse consiste en « une logique délibératoire faite de vérifications et de comparaisons constantes entre les codes identifiés, la compréhension grandissante alors que l'analyse progresse, et l'orientation de plus en plus guidée de la collecte de données » (Savoie-Zajc, 2004, p. 142).

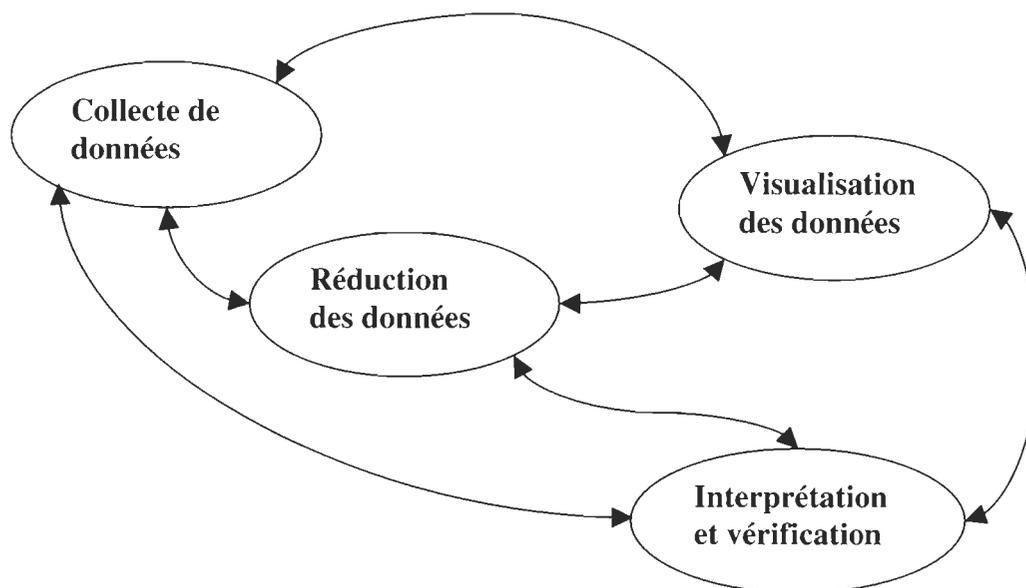


Figure 3.1 L'analyse de données qualitatives (Tirée de Savoie-Zajc, 2004, p. 141)

Miles et Huberman (1991) ont produit ce schéma qui représente les divers processus à l'œuvre dans l'analyse des données.

3.5.4 Le modèle d'analyse adapté pour la recherche

Le schéma synthèse présenté à la page suivante dégage les diverses étapes qui sont entreprises pour l'analyse des données recueillies dans le cadre de la recherche. L'analyse va de pair avec les trois étapes du modèle cyclique de Huberman et Miles (1991) : condensation, présentation, interprétation, tout en retenant les grands principes du modèle d'analyse de Deslauriers (1991) ainsi que la démarche de thématization continue dans le modèle de Paillé (1996).

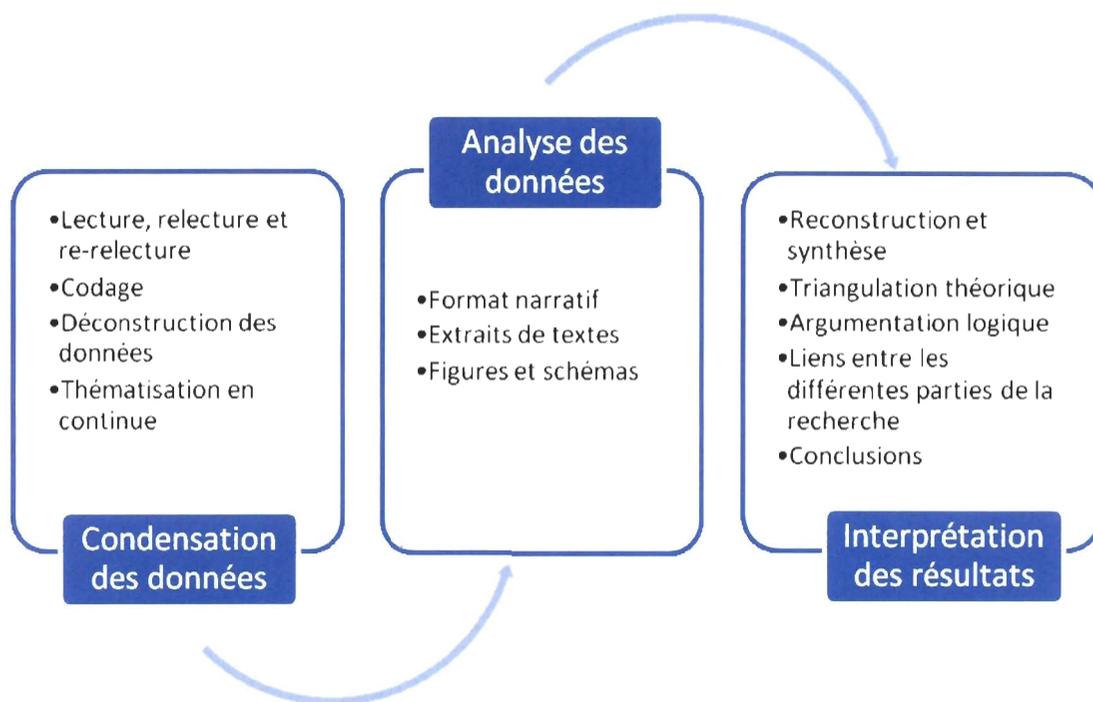


Figure 3.2 Les étapes de l'analyse de données¹¹

Première étape : condensation des données

D'abord, une lecture répétée des sept *verbatim* d'entrevues a été effectuée à trois reprises afin de nous laisser immerger par les données recueillies. Il s'agit d'une action importante considérée comme une préanalyse des données (Deslauriers, 1991). Elle permet de comprendre le ton de chaque entrevue et d'identifier par la suite une première esquisse des thèmes significatifs qui pourraient représenter les unités de sens de chaque cas.

Aux fins de la recherche, les répondantes ont été codées en tenant compte du moment de la tenue des entretiens individuels. Les codes E01 à E07 servent alors de repères. Ensuite, le codage des entrevues a été réalisé. Le codage est une opération qui désigne le découpage des informations obtenues par le témoignage lors

¹¹ Adapté du modèle d'analyse d'Uwamariya (2004)

d'entrevues individuelles. La codification est alors une procédure de déconstruction de données (Deslauriers, 1991) puisque le chercheur choisit un élément d'information qu'il isole en vue de le classer avec d'autres éléments du même genre par la suite. Le code peut être un mot ou un groupe de mots, une couleur, un chiffre ou un symbole qui représente le sens d'un phénomène ou d'une question (Van der Maren, 1995). Les codes ou les catégories issus de la recherche suivent l'orientation et la question de recherche. D'autres codes pertinents qui émergent du matériel au cours de l'analyse sont également considérés.

Un plan de codification a été établi en se basant sur les catégories retenues (trois dimensions du souci éthique) issues du cadre conceptuel ainsi que de la question et de l'objectif de la recherche. Ces grandes catégories s'apparentent à ce qu'on appelle aussi les grands domaines du codage (Huberman et Miles, 1991). Ensuite, les codes répertoriés à l'intérieur des données d'analyse sont des sous-catégories intégrées dans le plan préliminaire de codification. Les données d'entrevues sont réduites à un format unique à la suite du processus de codification et elles deviennent alors plus faciles à interpréter.

Deuxième étape : analyse des données

La présentation des résultats (chapitre IV) a été réalisée selon deux étapes successives. D'une part, le format narratif est utilisé et d'autre part, des schémas sont présentés. Ces derniers représentent les résultats et offrent une vue d'ensemble des éléments principaux qui s'en dégagent. Des extraits d'entrevues sont également choisis pour confirmer et illustrer l'analyse des données brutes utilisées.

Troisième étape : interprétation des résultats

L'interprétation des résultats (chapitre V) est présentée en trois temps de façon à décrire les dimensions du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière. Le but de l'interprétation des

données est de dévoiler les résultats de l'étude en les mettant en relation avec d'autres éléments issus de la recherche pour ainsi créer une argumentation logique et cohérente. La triangulation théorique sert de procédure pour argumenter les tendances générales des données de la recherche et des liens avec d'autres éléments conceptuels ou théoriques, s'il y a lieu.

3.6 Les critères de rigueur de la recherche qualitative

La valeur d'une recherche scientifique est déterminée en fonction de l'habileté à démontrer la crédibilité de ses découvertes (Boudreau, 1995). Un chercheur doit évaluer la rigueur de sa recherche puisque « aucune méthode de recherche ne peut échapper aux questions portant sur la façon dont elle conduit à la vérité » (Deslauriers, 1991, p. 99). En effet, la recherche qualitative ne peut se soustraire à la démonstration de la validité de ses résultats et de la fidélité de ses techniques (*Ibid.*).

En quelques mots, la validité consiste à utiliser une méthode de recherche capable de répondre à la question posée tandis que la fidélité se définit par la capacité de reproduire une recherche en obtenant les mêmes résultats. Avec les années, la recherche qualitative a pris une direction particulière. Lincoln et Guba (1985) prétendent qu'il faut inventer une procédure nouvelle pour rendre compte de la valeur de la recherche qualitative (Deslauriers, 1991). Il a été convenu de développer des critères de rigueur ou encore des règles d'évaluation, pour juger de sa validité et de sa fidélité tout en provenant d'un consensus de la communauté scientifique qui partage une même épistémologie (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, la recherche qualitative a développé des indicateurs pour juger de sa validité et de sa fidélité. Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985) ont énoncé un ensemble de critères de rigueur suffisamment précis qui peuvent servir de jalons à un chercheur (*Ibid.*). Ils proposent quatre critères d'évaluation qui rendent compte de la pratique de la recherche

qualitative: la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la validation (Deslauriers, 1991). Nous les appellerons critères méthodologiques comme le propose Savoie-Zajc (2004) puisqu'ils servent de critères de remplacement aux critères de la recherche quantitative/positiviste (validité et fidélité interne et externe).

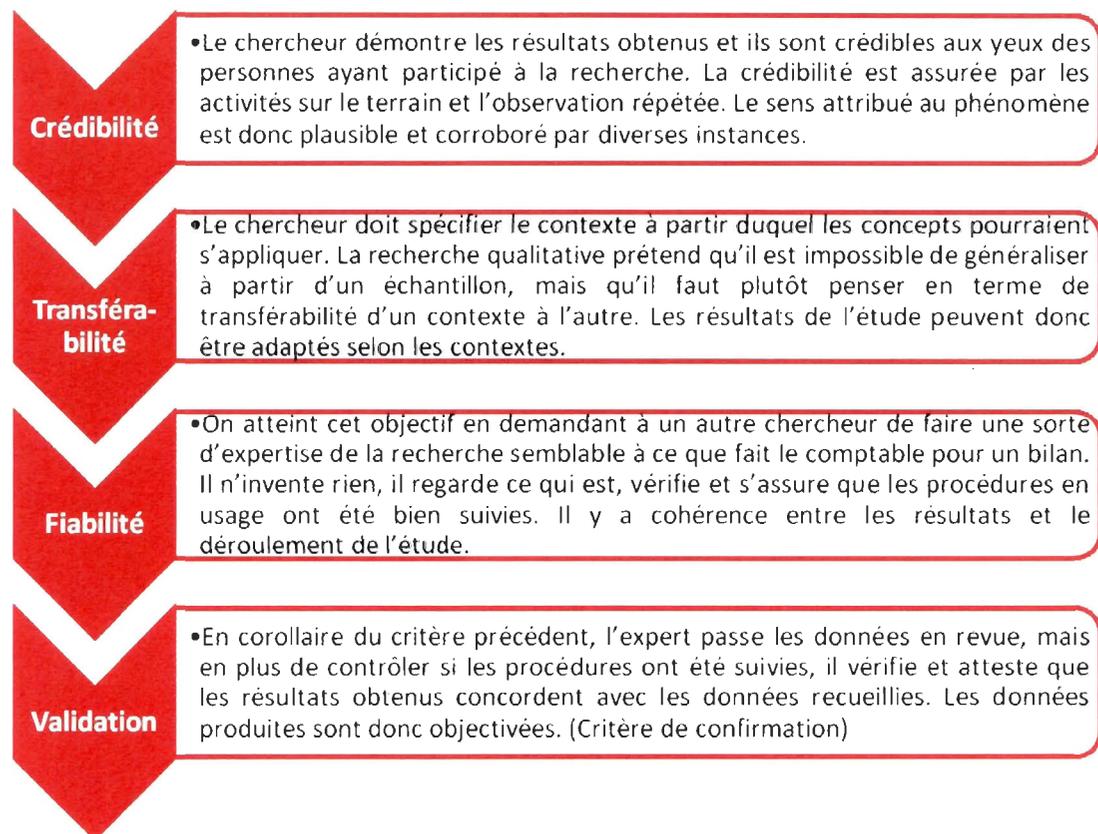


Figure 3.3 Les critères méthodologiques (Tirée de Deslauriers, 1991, p. 201; Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 2004, p. 143)

Le premier critère, celui de la crédibilité, consiste en une vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2004). Il sert en fait de critère de remplacement au critère de la validité interne. Il évalue le degré selon lequel les résultats sont interprétés correctement. En fait, pour présenter une recherche crédible il faut être en mesure de démontrer que les théories mises en

lumière représentent bien la réalité. Les moyens pour assurer ce critère sont de recourir à diverses stratégies de triangulation et de s'investir durant un laps de temps prolongé dans le milieu naturel de l'étude. Cela permet une meilleure compréhension du contexte et soutient la crédibilité de l'interprétation des résultats (*Ibid.*).

Le deuxième critère, celui de la transférabilité, remplace le critère de la validité externe. Il s'agit pour le chercheur de présenter des résultats de recherche pouvant être adaptés selon divers contextes. Ce critère est un partage entre le chercheur et le lecteur puisqu'il doit s'assurer de fournir une description complète du contexte de l'étude ainsi que ses composantes (caractéristiques de l'échantillon, des participants). La transférabilité représente la possibilité d'étendre ou d'appliquer les résultats de la recherche à d'autres groupes ou à d'autres contextes. Une stratégie pour assurer la transférabilité de la recherche consiste à utiliser le journal de bord. Cet outil constitue la principale «mémoire vive» de la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Le chercheur y note ses impressions et les événements jugés importants qui pourraient être utiles durant l'analyse et la rédaction du rapport final.

Le troisième critère, celui de la fiabilité, remplace le critère de fidélité et il porte principalement sur la cohérence entre les questions posées au début de l'étude, l'évolution de cette dernière, la documentation scientifique recueillie ainsi que les résultats (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, une étude fiable et reproduite avec précision n'est pas pour autant valide si la question de recherche a été élargie au point de perdre son sens (Deslauriers, 1991). Pour assurer le critère de fiabilité, une recherche doit pouvoir être reproduite, c'est-à-dire que d'autres chercheurs pourront faire correspondre les données et les résultats de l'étude avec leur recherche. Les quelques moyens les plus utilisés pour assurer ce critère méthodologique sont le journal de bord ainsi que la triangulation du chercheur.

Le quatrième critère, celui de la validation ou de la confirmation, remplace le critère d'objectivité relié à la fidélité externe et il renvoie au processus d'objectivation pendant et après la recherche (Savoie-Zajc, 2004). La démarche de recherche est alors questionnée sur sa procédure réalisée en général et une vérification externe peut être entreprise de diverses manières afin de s'assurer de l'objectivité des résultats. Ce dernier critère se réfère davantage à la possibilité pour d'autres chercheurs qui utiliseront la même procédure dans un contexte similaire, de découvrir le même phénomène.

3.7 Les limites de la recherche

Dans le cadre de notre recherche, une attention a été apportée pour chacun des critères méthodologiques associés à la méthodologie qualitative. Nous ne prétendons pas les respecter à la perfection, mais il est important de souligner les précautions mises de l'avant dans le cadre de l'étude entreprise. Elles sont davantage explicitées à l'intérieur de chacune des parties portant sur les limites de la recherche.

3.7.1 La crédibilité

En ce qui concerne la crédibilité, afin de s'assurer que les données scientifiques sont d'authentiques représentations de la réalité, l'élaboration du projet a été encadrée par une équipe de recherche ainsi que des cours rattachés au programme de maîtrise en éducation. Lincoln et Guba (1985) proposent d'ailleurs d'avoir recours au «*peer debriefing*» comme technique afin d'assurer la crédibilité. Il s'agit en fait d'un processus par lequel le chercheur s'expose à l'analyse d'un pair non concerné par la recherche (Boudreau, 1995). Il devient alors «l'avocat du diable» dans le but d'explorer les aspects de la recherche présentée. Il est important de souligner que la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie de notre recherche ont fait l'objet d'un «*peer debriefing*» lors de deux séminaires obligatoires dans le cadre de la

maîtrise en éducation à l'UQAR. Il s'agit d'un aspect qui contribue à lui conférer une certaine crédibilité.

Ensuite, Lecompte et Goetz (1982) insistent sur la nécessité de considérer les effets possibles et probables de la présence du chercheur sur la nature des données recueillies (Boudreau, 1995). Ce biais a pu intervenir dans le cadre de nos entrevues puisque les personnes interrogées pourraient avoir menti ou omis de dire des informations. La désirabilité sociale inhérente aux participantes est un des aspects incontrôlables de l'entrevue et il importe de le mentionner comme une limite de la collecte de données entreprise. Cette dernière n'est pas à l'abri du fait que des personnes pourraient avoir répondu en tenant compte de ce qui est souhaité comme réponse et non en fonction de ce qu'elles pensent ou vivent réellement. Néanmoins, le fait d'interviewer indépendamment sept personnes et d'effectuer le processus de codification immédiatement après les entrevues, illustrent les procédures que nous avons utilisées pour contrôler l'exactitude et la crédibilité des données récoltées.

Enfin, un dernier élément de recherche qui lui permet une certaine crédibilité est l'utilisation de données brutes, soit les *verbatim* qui sont le témoignage exact des participantes. Par ces propos, il est possible d'avoir accès à des données précises sur leur description du souci éthique dans la pratique éducative. De plus, durant les entretiens, il a été possible de demander aux enseignantes de préciser certaines réponses ou de demander des explications supplémentaires sur différents thèmes afin d'enrichir le contenu de l'entrevue. Utiliser un même guide d'entrevue, élaboré à l'avance selon une structure relative au cadre conceptuel, nous permet d'obtenir sensiblement les mêmes informations d'une entrevue à l'autre.

3.7.2 La transférabilité

Selon Savoie-Zajc (2004), la transférabilité des résultats tient au fait qu'ils peuvent être adaptés selon les contextes. À notre connaissance, il est impossible de prétendre que les résultats de la recherche pourront être généralisés à la population étant donné que l'échantillon est restreint à sept enseignantes. De plus, la constitution de l'échantillon s'est limitée à deux régions administratives du Québec, les résultats ne couvrent pas l'ensemble des enseignantes du primaire en début de carrière dans tout le territoire. Dans ces conditions, les résultats ne permettent peut-être pas d'établir une description exacte selon le peu de points de vue recueillis d'enseignantes du primaire en début de carrière. Comme le soulignent Lecompte et Goetz (1982) et Lincoln et Guba (1985), les éléments requis pour la généralisation sont difficiles à appliquer en recherche qualitative (Boudreau, 1995). Ils suggèrent de décrire de façon précise et exhaustive les caractéristiques distinctes du phénomène étudié afin de fournir à d'autres chercheurs les informations nécessaires pour comprendre la réalité de l'étude et ainsi la comparer avec d'autres groupes ou d'autres contextes (*Ibid.*).

Dans le cadre de notre étude, une présentation générale de l'intérêt pour l'éthique est exposée et plus précisément dans le champ de l'éducation. L'orientation de la recherche est précisée et les concepts associés sont définis clairement. Bref, chacune des parties semble être dans sa version la plus précise. La problématique expose le problème à l'étude, le cadre conceptuel présente les concepts essentiels à la compréhension de la recherche. De son côté, le chapitre méthodologique explique la procédure effectuée pour la collecte de données. Un portrait précis des participantes est également présenté. L'analyse des données est effectuée selon une démarche structurée qui provient de procédures existantes et validées par la communauté scientifique. Bref, à notre connaissance, toutes les précautions possibles ont été prises

afin de nous assurer d'obtenir un projet de recherche le plus transférable possible à d'autres contextes.

3.7.3 La fiabilité

Selon Lecompte et Goetz (1982), le problème de la fiabilité en recherche qualitative soulève de nombreuses questions. La vérification par les pairs ou le «*peer debriefing*» peut servir comme stratégie susceptible d'atténuer les biais de l'étude en ce qui concerne sa fiabilité. Ils recommandent également l'utilisation de notes de terrain lors des entrevues. Le journal de bord est un moyen accessible et utile pour le chercheur. Il importe de noter de façon précise les observations réalisées puisqu'elles sont susceptibles d'être utiles lors de l'analyse du matériel. Cela permet d'assurer une certaine pertinence entre les résultats de la recherche et le déroulement de l'étude.

Le fait de reproduire la transcription des entretiens individuels est une stratégie efficace et vérifiable. En effet, chaque entrevue a été enregistrée sur une bande audio. Les entretiens ont été ensuite transférés sur un logiciel spécifique et ils sont conservés dans un endroit sûr. Chaque entrevue a été retranscrite intégralement. Le format est ainsi conservé en version papier (154 pages) et en version électronique dans un logiciel où on entend la voix des participantes. Ce matériel brut sert de base pour constituer le corpus de l'analyse. Il permet une certaine fiabilité quant à l'utilisation de données brutes qui représentent le témoignage des enseignantes. Ces informations n'ont pas été transformées et elles répondent à l'objectif de la recherche qui demande de décrire le souci éthique à partir du témoignage des enseignantes du primaire en début de carrière.

3.7.4 La confirmation

La confirmation d'une recherche renvoie à la possibilité, pour d'autres chercheurs qui utiliseront la même procédure dans un contexte semblable, de découvrir le même phénomène. Selon Lecompte et Goetz (1982), des stratégies sont suggérées afin de préserver le critère de confirmation, également appelé de validation et aussi associé à la fidélité interne par le passé. Le choix des participants et des participantes doit tout d'abord faire l'objet d'une attention particulière (Boudreau, 1995). Dans le but d'exercer un contrôle sur les différences individuelles des personnes, ces auteurs recommandent de rendre accessibles les informations se rapportant aux participants (*Ibid.*). Dans le cadre de notre recherche, trois critères de sélection des participantes ont permis de regrouper des personnes qui possèdent des caractéristiques communes. Le contexte de l'étude est également clarifié. Tous ces éléments pourraient aider quelqu'un qui a l'intention d'effectuer une recherche du même type.

Lecompte et Goetz (1982) précisent également que la reproduction d'une recherche qualitative dépend en partie de l'identification explicite des théories et concepts essentiels à la compréhension de l'étude. Le choix de la terminologie ainsi que les méthodes d'analyse doivent être déterminés. Dans le cadre de notre investigation, le chapitre I a délimité la problématique et le cadre conceptuel a permis de mieux comprendre les concepts de base se rattachant à l'éthique (morale, mœurs, déontologie, droit). L'orientation choisie a été présentée et appuyée sur les écrits de Ricœur relatifs à l'éthique. Selon la même optique, Fortin et Parent se sont intéressés au souci éthique dans les pratiques professionnelles et nous ont permis de décrire les dimensions spécifiques du triple souci. Pour définir la pratique enseignante, il a été question de composantes essentielles à l'intérieur de la problématique. Le chapitre méthodologique présente et précise l'approche ainsi que l'outil de collecte de données. D'après Lecompte et Goetz (1982), le processus en recherche qualitative est

souvent vague, intuitif et personnel (Boudreau, 1995). La reproduction de ce type de recherche est donc impossible dans une description précise du déroulement de la recherche (*Ibid.*). Cette dernière doit être rigoureuse et détaillée en explicitant chacune des stratégies utilisées pour récolter et analyser les données. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le troisième chapitre a tenté d'être le plus précis possible en abordant chacune des étapes qui ont été effectuée avant, pendant et après la collecte de données. La méthode d'analyse a également été présentée en fournissant le processus exact qui a été utilisé pour analyser les données qualitatives.

En somme, rappelons que l'intention première de cette recherche qualitative n'est pas de généraliser les résultats, mais plutôt d'explorer comment se manifeste le souci éthique dans la pratique éducative. L'étude donne la parole à des enseignantes du primaire en début de carrière afin de recueillir leurs propos sur le sujet. Le chapitre suivant présente l'analyse des données recueillies et permet de décrire le souci éthique selon le témoignage de ces personnes.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre est organisé en trois sections et expose les résultats obtenus à la suite du traitement des données provenant des entrevues. La première section décrit la dimension du souci de soi dans la pratique éducative des enseignantes. En tenant compte de leur expérience personnelle, certaines expliquent que le souci de soi est une réflexion au cours de laquelle elles deviennent de meilleures personnes par la connaissance et le respect de soi. D'autres s'entendent pour dire que c'est une préoccupation qui se transforme au fil du temps et qu'avec l'expérience, elles peuvent se réaliser davantage comme personne dans la pratique enseignante.

La seconde section présente le souci de l'autre vécu par les novices selon les situations qui s'offrent à elles durant leur insertion professionnelle. Cette deuxième dimension est la préoccupation centrale de plusieurs novices, dont le bien-être des élèves qui siège au cœur de leurs interventions. Le souci de l'autre touche le rapport de l'enseignante, ses attitudes et ses gestes vis-à-vis de ses élèves, mais également vis-à-vis des parents, des collègues ainsi que les membres de la direction.

Enfin, la troisième section aborde le souci de l'institution et de la société, défini comme le lien qu'entretient chaque enseignante avec l'école où elle travaille. Plusieurs nuances sont exposées mais, de façon générale, cette dimension apparaît comme la moins préoccupante pour les enseignantes en début de carrière. Elles s'attardent à respecter les règles établies dans leur école d'appartenance, mais elles décrivent davantage un sentiment d'attachement qui les unit à leur école par le rapport avec les autres acteurs de l'institution.

4.1 La manifestation du souci de soi

Tout d'abord, il est à noter que les considérations présentées ne couvrent pas toute la carrière en enseignement, mais précisément la réalité vécue lors des cinq premières années. Les sept enseignantes interrogées vivent des situations singulières qui correspondent à l'idée ou à l'image que prend leur expérience en tant qu'enseignante débutante. Par ailleurs, comme les résultats le montrent, ce premier élément du souci éthique prend tout son sens à l'intérieur des différentes situations vécues par les novices. Une prise de conscience s'effectue très tôt dans la carrière. Même si cette préoccupation se fait sentir, les novices affirment tout de même que la carrière en enseignement ne leur permet pas toujours de prendre le temps de se soucier de leur personne. Elles savent que c'est important, mais n'ont pas suffisamment de temps pour le faire. Elles sont préoccupées par l'apprentissage de leur nouveau métier et c'est ce qui prédomine dans leurs pensées. L'analyse du souci de soi révèle que chez les débutantes, cette dimension tourne autour de deux thèmes principaux, à savoir la connaissance de soi ainsi que la réalisation de sa personne dans la pratique enseignante.

La **figure 4.1** donne une vue d'ensemble de ces divers éléments avant de les présenter plus explicitement.

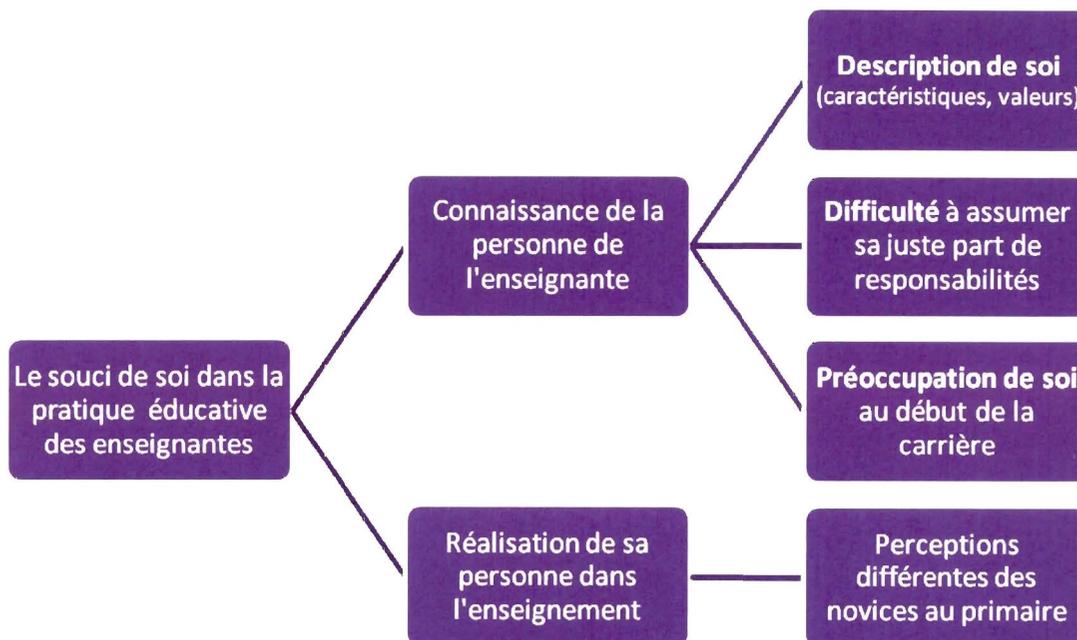


Figure 4.1 Le souci de soi

4.1.1 Connaissance de la personne de l'enseignante

La première question de l'entretien a permis d'entrer dans le jardin secret de chacune des enseignantes afin d'en savoir plus sur la personne elle-même et sur les raisons qui l'ont menée à ce métier. Les résultats qui s'en dégagent illustrent un portrait de sept enseignantes qui possèdent une histoire unique ainsi qu'un bagage de vie et d'expériences antérieures qui font en sorte que l'amour pour l'école (E04, E06, E07) et les enfants (E02, E03, E04, E07) sont les raisons qui incitent le plus à effectuer ce choix de carrière.

Quand j'étais jeune, j'étais gênée de dire que j'aimais l'école parce que les autres enfants n'avaient pas hâte d'aller à l'école. J'ai toujours aimé l'école même si j'avais de la difficulté. Donc, je ne croyais pas pouvoir devenir une enseignante. Au CÉGEP, je me suis dit : « Pourquoi n'aiderais-je pas les personnes qui, comme moi, ont de la difficulté? ». Cela a été ma première motivation pour devenir une enseignante. (E06)

Description de soi

Chaque enseignante a ensuite été invitée à se décrire brièvement à l'aide de cinq caractéristiques qui témoignent de la personne qu'elle est. Dans l'ensemble, les adjectifs répertoriés illustrent un profil de personnes souriantes (E01-E02-E03-E06), enthousiastes (E01-E06), dynamiques (E06-E07), perfectionnistes (E01-E04-E05), ayant des aptitudes pour la communication (E01-E02).

Pour mieux connaître chacune des participantes, une question a été orientée sur ce qu'elle privilégie davantage dans son enseignement pour ensuite préciser les valeurs qui en ressortent. Majoritairement, les sept enseignantes parlent du respect comme une valeur de premier plan, et ce, sous différents aspects : le respect de soi (E02), des autres (E01 à E07), de l'environnement (E05), du matériel (E03-E05), des aînés (E02), des personnes handicapées (E02) et des différences (E02).

Mon emploi ne s'arrête pas à transmettre du contenu. La classe, c'est une mini-société. Il y a des choses qui doivent être transmises tout en respectant des valeurs humaines et sociales. En tant que pédagogue, le respect est important pour moi. (E01)

Une enseignante (E02) ajoute même qu'elle met beaucoup d'emphasis sur la politesse et l'égalité envers tous et chacun parce que c'est important selon elle d'en faire prendre conscience par ses élèves. Deux novices soulignent également que les élèves doivent se retrouver dans un contexte d'apprentissage (E01-E04). Donc, la gestion de la classe est un élément important à considérer selon plusieurs (E01-E02-E04-E05). Finalement, un témoignage se distingue par le fait de souligner la place de la persévérance et de l'estime de soi à développer auprès des élèves de la classe.

J'essaie toujours que mes élèves ne lâchent pas, qu'ils soient persévérants tout en leur faisant comprendre qu'on est intelligent sans nécessairement être bon à l'école. On a d'autres forces. Je pense qu'une personne peut vraiment se réaliser si l'estime de soi est solide. (E06)

En relation avec les valeurs qui figurent au premier plan dans les préoccupations des sept novices, certaines interventions enseignantes les touchent au plan émotionnel. Par exemple, le manque de respect (E01-E02-E03-E04) est un élément qui fait sursauter plusieurs enseignantes et plus spécialement dans le langage utilisé par leurs élèves. « *C'est dans leur façon de dire quelque chose* » (E03) ou de faire une demande banale comme d'aller aux toilettes : « *Est-ce que je peux* » au lieu de dire « *Je vais aux toilettes* » (E02). D'autres enseignantes soulignent que lorsque des élèves vivent des choses difficiles à la maison (E04-E05-E06), cela les touche au plan émotionnel puisqu'elles se sentent impuissantes sur le moment.

Moi c'est surtout le côté familial. Des fois, il y a des enfants qui vivent des choses incroyables. Ils arrivent à l'école avec cela et tu le sais qu'ils ne passeront pas bien leur journée. Je trouve qu'on est impuissante en tant qu'enseignante puisqu'on ne peut pas rien faire pour la plupart du temps. Je trouve ça dur. (E05)

Le mieux à faire selon une autre enseignante c'est « *de montrer à l'élève qu'on est là pour l'écouter et le reconforter* » (E06). En somme, les trois enseignantes soulignent qu'elles se sentent parfois impuissantes par rapport aux situations vécues des élèves (E04-E05-E06).

Ensuite, pour compléter le premier bloc au niveau de la description de soi, il a été demandé aux enseignantes de s'exprimer à savoir si elles considèrent se connaître suffisamment comme personne pour déterminer leurs limites par rapport à l'enseignement. De façon générale, les enseignantes soulignent qu'elles ont de la difficulté à décrocher, à dire non et à faire une coupure entre leur vie personnelle et professionnelle. Leur discours est changeant par rapport à leurs années d'expérience et c'est en ce sens que les extraits illustrent la réalité vécue par les enseignantes qui en sont à leurs débuts.

Deux enseignantes vivant leur première année dans leur commission scolaire respective considèrent qu'actuellement elles ne se connaissent pas encore assez bien pour décrire avec assurance leur *qualité d'être* sur tous les points (E07). Baignant dans le milieu de l'enseignement, elles constatent qu'elles sont en apprentissage constant (E01).

Je connais mon point faible. J'ai de la difficulté à décrocher. Je me mets beaucoup de pression. Il faut que j'apprenne de mon expérience parce que cela m'appartient aussi. Présentement, je rencontre des limites. Je dois faire face à la musique tout en me respectant. (E01)

Une enseignante ayant 2 ans ½ d'expérience souligne qu'elle a encore de la difficulté à dire «non» puisqu'elle en prend trop (E03). Elle considère pourtant qu'elle se connaît assez bien en tant que personne et qu'elle travaille sur les points qu'elle aimerait améliorer. Les autres enseignantes ayant entre 3 et 4 ans d'expérience (E02-E04-E05-E06) révèlent qu'il y a toujours des points sur lesquels elles travaillent comme par exemple : être capable de faire la coupure ou d'établir ses limites. Dans leurs discours, un apprentissage se réalise selon leur expérience de quelques années dans le métier.

Avec le temps, j'ai appris de ma personne. Au début, je disais toujours oui à ce qu'on me demandait. À un moment donné, j'ai été capable de dire non et de tenir compte de mes priorités. C'est sûr qu'étant une personne qui dit souvent oui dans toutes les sphères de sa vie, cela m'a demandé de faire de gros efforts. Mais avec de l'expérience, cela me permet d'anticiper ce que j'ai à faire et de mieux gérer les demandes. (E04)

Aussitôt que je peux, j'essaie de décrocher parce qu'au début, je n'étais pas capable de le faire. J'amenais du travail à la maison puis je m'en allais vraiment vers la déprime. J'ai donc mis un terme à cela. Aussitôt que je sors de l'école, j'essaie que ça soit fini, mais ce n'est pas toujours évident. Des fois, j'en rêve la nuit. (E05)

Difficulté à assumer sa juste part de responsabilités

Le deuxième point traité concernant la connaissance de la personne s'insère dans la capacité à assumer toute sa part de responsabilités en enseignement tout en étant capable de dégager la juste part qui lui revient. Les enseignantes se sont exprimées sur le sujet afin d'expliquer comment elles le vivent en tant que personne. Elles sont unanimes : ce n'est pas facile. Certaines soulignent qu'en réalité elles ne savent pas où se situe la limite et où s'arrête leur rôle d'enseignante.

J'ai de la misère à faire la coupure et à me mettre une limite pour savoir où est-ce que j'arrête? (E02)

Non, ce n'est pas facile. J'ai de la difficulté à dire non, malgré que je m'améliore avec le temps. Je ne trouve pas cela facile et je ne sais pas toujours jusqu'où on doit aller en tant qu'enseignante. (E05)

Plusieurs réalisent qu'elles prennent trop de responsabilités et qu'elles sont fréquemment sollicitées pour effectuer plusieurs autres tâches à l'extérieur de la classe.

J'en prends trop, mais je pense que dans le milieu de l'enseignement c'est un problème. (E01)

Cela fait 3 ans que je suis dans le métier et chaque année je coupe parce que j'en prends trop. On doit participer à des comités. Il y a plusieurs responsabilités qu'on doit assumer en plus de notre travail en compagnie des élèves dans la classe. (E06)

Je pense que j'en fais trop, mais au début on ne se donne pas le choix et on en fait toujours plus. Je m'en mets beaucoup sur les épaules dès le départ. (E07)

Préoccupation de soi au début de la carrière

Tous les extraits des témoignages présentés mènent à une question associée au souci de soi qui est de se demander s'il y a une place dans le milieu de l'enseignement pour accorder une importance à sa personne. Les sept novices se sont exprimées sur cet aspect en expliquant ce qu'elles vivent comme situations bien réelles. Deux enseignantes soulignent que c'est important d'apprendre à se connaître (E01-E02-E07) puisque « *les élèves ne se gênent pas pour nous dire ce qu'on a de pas correct* » (E02). Selon cette enseignante, l'estime de soi doit être présente dès le début de la carrière (E02). En d'autres mots, il s'agit de savoir ce qui nous caractérise ou non. De plus, il faut apprendre à se respecter comme personne autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Se respecter signifie d'accepter que nous ne sommes pas parfaites et que notre enseignement est à l'image de notre personne avec nos limites (E04). Se respecter signifie également d'établir ses limites et de comprendre que c'est correct d'en avoir (E01). Une autre enseignante souligne que le fait de se préoccuper de sa personne veut dire qu' « *on doit sauver sa peau en premier* » (E03) dans diverses situations. On aimerait sauver tous nos élèves, prétendent des enseignantes (E01-E02-E03), mais il faut aussi tenir compte du temps et des ressources dont on dispose (E01). Finalement, se préoccuper de sa personne signifie pour ces enseignantes de s'accorder du temps pour soi à l'extérieur du travail (E01-E04-E07).

La **figure 4.2** présente une synthèse des principaux constats faits par les sept novices au sujet de l'importance de se préoccuper de soi dans la pratique enseignante.

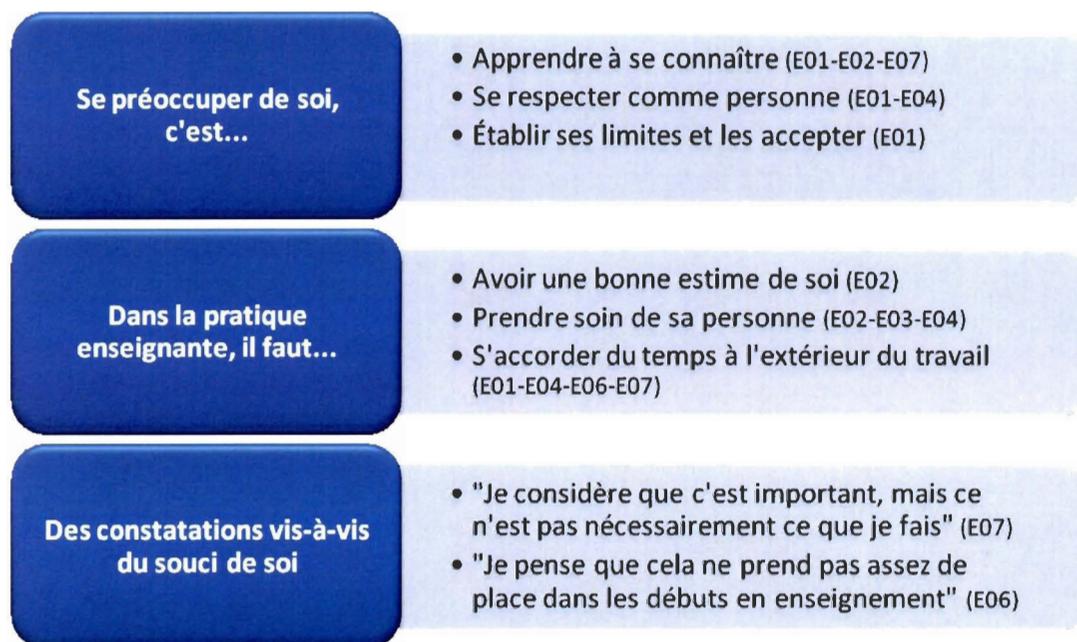


Figure 4.2 Préoccupation de soi

4.1.2 Réalisation de sa personne dans l'enseignement

Pour les enseignantes du primaire qui entament leur carrière, le constat que leur pratique les amène à se réaliser comme personne ne fait qu'augmenter les chances qu'elles y demeurent. En effet, la profession enseignante peut se représenter comme un métier valorisant (E01), gratifiant (E02-E03) et comme un beau défi (E01) à réaliser chaque jour. Des débutantes interrogées le confirment. Une enseignante va même ajouter que « *sa vie tourne autour de l'enseignement et qu'elle en parle constamment, mais qu'elle ne se voit pas faire autre chose de toute façon* » (E02). Une novice indique également que ce métier lui permet d'être en interaction avec plusieurs personnes (élèves, parents, enseignants) et c'est ce qui la satisfait (E06).

Les perceptions différentes de novices au primaire

Une distance s'établit entre les réponses des enseignantes au sujet de la réalisation de leur personne lorsque l'insertion professionnelle se déroule de manière significative ou non. Malheureusement, cela peut changer d'une année à l'autre. Une enseignante souligne que lorsqu'on a un groupe avec qui cela fonctionne bien avec l'aide et les ressources nécessaires, c'est une toute autre expérience (E01). Une autre ajoute que « *même si la clientèle est difficile, d'autres élèves nous donnent de la reconnaissance pour le travail accompli* » (E03). Le fait de se retrouver avec un groupe difficile en plus de ne pas toujours pouvoir bénéficier de personnes ressources disponibles, ce n'est pas la même réalité. Cette nuance illustre que des enseignantes débutantes ressentent que leur pratique actuelle ne leur permet pas de se réaliser. Un extrait le confirme.

Au début de ma carrière, je ne me réalise peut-être pas parce que je trouve cela difficile. Je ne pensais pas que ça pouvait être aussi demandant d'être enseignante, mais je me dis qu'avec les années je vais être capable de me réaliser comme personne en étant enseignante. Pour l'instant, j'ai beaucoup trop de choses à faire en même temps pour me dire que je pense à moi vraiment. (E07)

D'autre part, il faut que la personne se sente bien dans son travail. À ce sujet, d'autres raisons personnelles relevant du choix de carrière font en sorte qu'une enseignante peut réaliser, dès ses débuts, qu'elle n'envisage pas de continuer dans l'enseignement à long terme.

Je ne pense pas qu'enseigner me permet de me réaliser parce que je reviens toujours à me poser la question « Qu'est-ce que je fais là? ». Je suis une enseignante qui veut se réorienter. Si je veux toujours aller

ailleurs, c'est parce que je ne suis pas bien où je suis et que justement, je n'arrive pas à me réaliser au complet comme je le voudrais. (E05)¹²

Enfin, les points relevés ont permis de dresser un schéma des facteurs facilitant et des obstacles menant à la réalisation de soi dans la pratique enseignante.

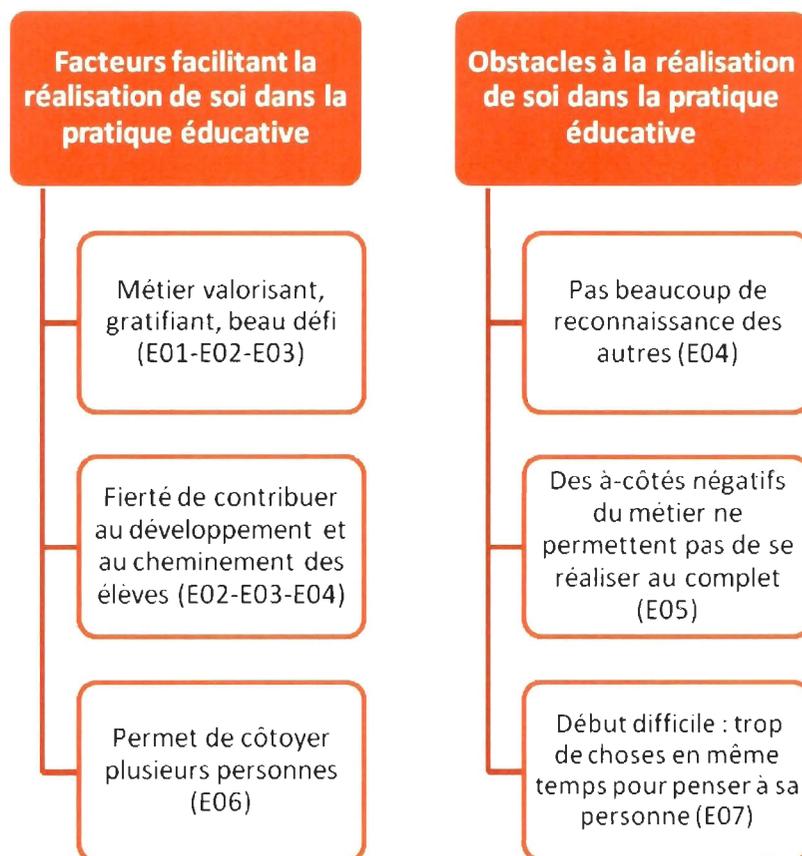


Figure 4.3 Facteurs facilitant et obstacles à la réalisation de soi

¹² Au moment de l'analyse, nous avons appris que cette enseignante a quitté le milieu de l'enseignement après avoir effectué l'entrevue. Son témoignage n'a pas été exclu de la recherche puisqu'il souligne la prise en compte du souci de soi dans sa décision de quitter le métier.

4.1.3 Description du souci de soi dans la pratique éducative

La première dimension abordée dans le cadre de l'entrevue a comme principal objectif d'être décrite au regard du témoignage des enseignantes interrogées qui sont en début de carrière (0-5 ans). En plus de se questionner à savoir si c'est important de se préoccuper de sa personne dans la pratique éducative, il fallait également définir ce qu'est le souci de soi. Des enseignantes ont indiqué qu'il s'agit avant tout de connaître (E01) et de tenir compte (E03-E07) de ses valeurs. En même temps, c'est d'être capable de se soucier de sa personne en voulant toujours s'améliorer (E01-E03). Comprendre que par le contact avec les élèves, on peut aussi progresser en tant que personne (E03). Pour d'autres, le souci de soi est aussi de se respecter (E01-E04) et de se préoccuper de sa personne pour devenir également une meilleure enseignante (E05).

Il faut que je commence par me soucier de moi pour pouvoir me soucier des autres. Si je vais bien, je peux aider les autres. Je pense que cela part de moi pour ensuite se tourner vers les élèves. (E05)

Finalement, pour ces enseignantes, le souci de soi est également d'apprendre à s'accorder du temps pour soi (E02-E04-E06) à l'extérieur de l'école afin d'être reposée et de faire autre chose que de travailler (E04). Voici une image qui résume ce qu'en disent les sept novices (**figure 4.4**).

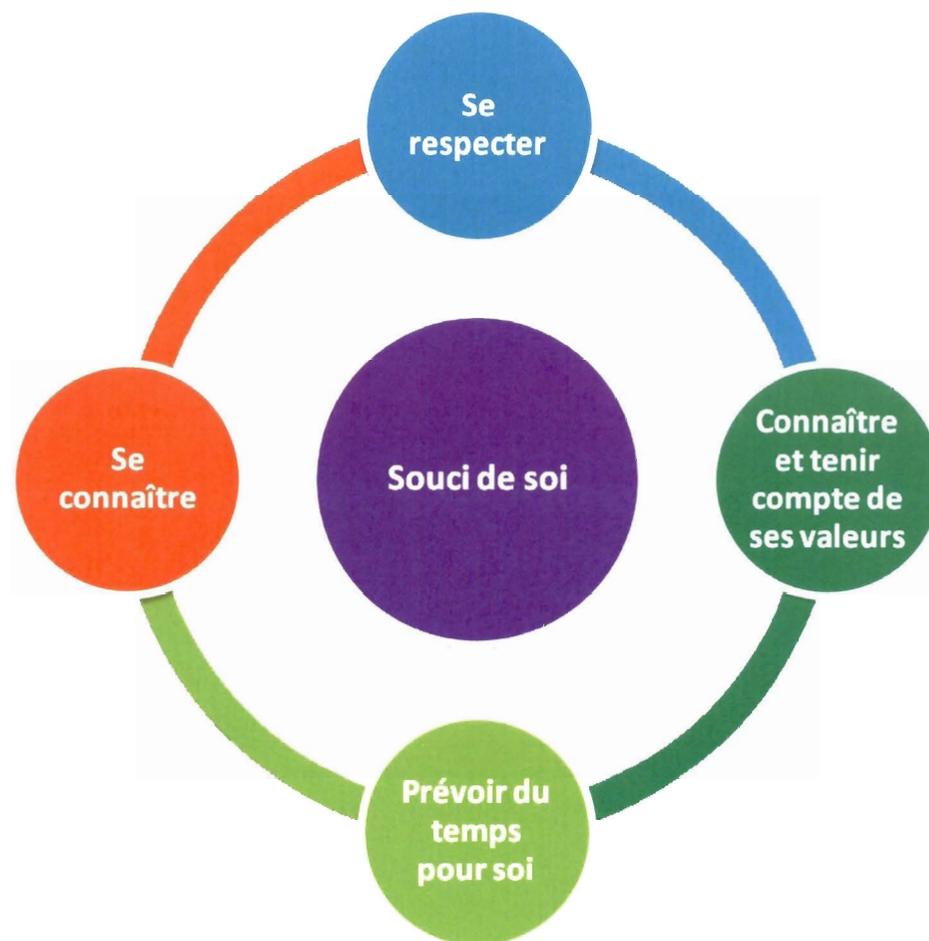


Figure 4.4 Le souci de soi dans la pratique éducative

4.2 La manifestation du souci de l'autre

La deuxième dimension à l'étude dans cette recherche exploratoire concerne le souci de l'autre. Il s'agit du rapport et de la préoccupation qu'entretiennent les enseignantes du primaire en début de carrière avec les divers acteurs du système scolaire. La **figure 4.5** illustre les résultats dont il sera question dans cette partie de l'analyse.

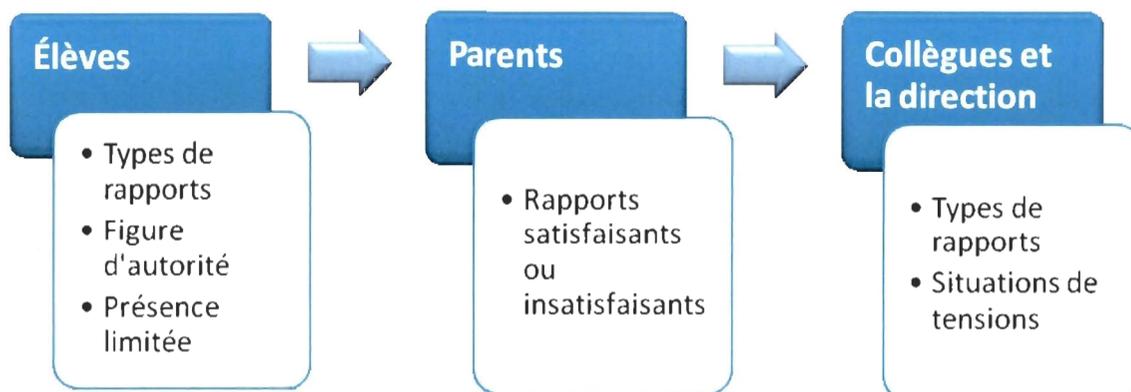


Figure 4.5 Le souci de l'autre

4.2.1 Le souci des élèves

Les enseignantes du primaire ont un contact quotidien avec leurs élèves. La première question concerne le type de rapport qu'elles tentent de privilégier avec eux. Étant une valeur importante pour plusieurs enseignantes, le respect est ressorti par l'une d'entre elles en faisant référence aux relations respectueuses dans la classe (E01). De plus, une relation individualisée (E07) et de confiance (E06-E07) sont d'autres aspects qui qualifient ce type de rapport que certaines tentent de prioriser. Trois enseignantes mettent également l'accent sur la gestion de classe en début d'année afin de faire comprendre aux élèves qu'ils ne sont pas des amis (E02-E03-E05), mais qu'ils ne sont pas dans l'armée non plus (E03). « Il faut trouver un juste milieu », disent-elles. Plus l'année scolaire avance et plus les novices se permettent de s'ouvrir à eux afin de se rapprocher.

En instaurant cette barrière-là, dès le départ, ils ne te parlent pas comme un ami dans le sens qu'ils vont te respecter davantage. Plus l'année avance, plus je me permets d'être plus proche d'eux. (E02)

Dans un même ordre d'idées, le fait d'être la figure d'autorité ne semble pas être un problème chez la plupart des enseignantes interrogées. De façon générale, elles se sentent à l'aise et sont conscientes qu'elles doivent faire attention puisqu'elles constituent des modèles (E01-E02- E03-E04-E06) et des guides (E05) pour les enfants à leur charge. Il y a une multitude de choses à faire attention (paroles, gestes, habillement) en plus de prendre conscience de l'impact de leur présence dans la vie de leurs élèves. Des enseignantes soulignent que cette influence a une portée plus grande qu'on peut le penser (E01-E04-E07). Un simple commentaire peut rester gravé dans la mémoire d'un enfant.

Je pense que cela peut aller loin parce que je me souviens des bribes de phrases que les profs du primaire m'ont dites et cela m'a marquée. Je pense que je peux le faire à mon tour, mais j'aimerais agir de la bonne manière. Parfois, tu peux t'emporter et dire quelque chose qui fait de la peine à l'élève sans que tu aies voulu être méchante. Je fais attention à cela parce que je pense qu'il peut s'en rappeler longtemps. (E05)

Une enseignante ajoute qu'elle ne pratique pas une forme d'autorité ferme et qu'elle ne se considère pas comme une figure d'autorité menaçante (E06). D'autres enseignantes mentionnent que ce n'est pas une tâche qui est facile au début dans l'enseignement. L'une d'elle se remémore ses premiers moments et elle avoue que c'était difficile. Une autre enseignante qui vit présentement sa première année dans l'enseignement, mentionne qu'elle est mal à l'aise vis-à-vis de l'autorité.

Au début, c'était difficile. Je voulais leur montrer que c'était moi qui décidais. J'avais tendance à prendre toutes les décisions dans la classe, mais ce n'était pas ça. Il faut être autoritaire puisque c'est toi qui dirige la classe tout en faisant attention à la manière dont tu leur parles. (E03)

Lorsque je faisais de la suppléance j'avais une certaine autorité, mais le lendemain je n'étais plus là. Maintenant que j'enseigne en 3^e année, je reviens avec eux chaque jour. C'est vraiment moi la seule figure d'autorité, la personne qui doit être conséquente dans ses interventions. Je trouve cela vraiment difficile. (E07)

Par rapport à leurs élèves, les enseignantes en début de carrière remarquent que leur disponibilité d'écoute et de présence pour chacun est restreinte. La majorité des personnes interviewées trouvent que cette réalité n'est pas facile (E01-E02-E04-E05-E06-E07) puisque le soutien offert aux élèves est diminué (E01-E04-E05-E07).

Ce n'est vraiment pas facile. J'ai un groupe difficile donc mes élèves ont des besoins spécifiques pour la plupart. Sur 20, j'en ai au moins 12 qui auraient besoin de moi, pas à temps plein, mais très intensément. Je trouve que je ne leur donne pas assez de temps pour l'écoute, pour leurs besoins, pour tout. (E07)

Je trouve qu'il y a des enfants qui manquent de soutien. Avec le fait que les élèves en difficulté sont maintenant intégrés dans les classes, je trouve que ça diminue beaucoup le temps qu'on peut accorder aux autres élèves. C'est une dimension qui est difficile à accepter parce que j'aimerais leur donner beaucoup plus d'attention. (E04)

4.2.2 Le souci des parents

Les enseignantes du primaire en début de carrière ont un contact quotidien avec leurs élèves, mais elles ont également une relation qui se crée avec les parents de ces enfants. Ce rapport est décrit par les novices comme étant un lien et une cohérence entre l'école et la maison (E01) qui montrent aux parents qu'on les comprend (E02) et qu'ensemble, on va trouver des moyens pour améliorer la situation de leur enfant. La relation est axée sur la communication (E05), l'entraide (E05) tout en étant amicale et respectueuse. Le but est de développer un lien de confiance (E06) et d'établir un partenariat pour faciliter la réussite des élèves (E07). Le travail d'équipe est privilégié (E01-E02-E03-E06-E07) en plus de l'intégration des parents aux activités de la classe (E04). Ce sont quelques exemples de rapports qui apportent de la satisfaction aux enseignantes interrogées.

J'essaie d'intégrer les parents le plus possible dans la classe par les projets qu'on fait. Je leur envoie une feuille toutes les semaines pour leur décrire les ateliers et les activités à l'horaire. Si on fait un projet spécial, je les mets au courant. Si j'ai besoin de matériel spécial, je leur demande. Les parents sont vraiment au courant du déroulement de la classe. Je fais souvent des activités dans la classe et je les invite. J'essaie de leur laisser beaucoup de place. (E04)

D'un autre côté, des parents qui ne se présentent pas aux rencontres prévues (E01-E02) ou avec qui elles ne peuvent pas établir un contact (E02) créent de l'insatisfaction chez les enseignantes puisque dans ce cas la collaboration est limitée (E01). Des parents qui protègent leurs enfants, qui ne sont pas réceptifs aux commentaires de l'enseignante (E03-E05-E07) ou qui ne font que des commentaires négatifs (E04) peuvent être plus difficiles à gérer. Des parents qui sont trop impliqués au niveau des apprentissages de l'enfant et qui font les devoirs à leur place (E06) ne rejoignent pas non plus les intentions pédagogiques de l'enseignante. Finalement, ce qui en ressort comme difficultés c'est surtout au niveau de la collaboration et du dialogue auprès des parents.

Un parent qui ne semble pas vouloir qu'on travaille ensemble et qui excuse toujours son enfant, ce n'est pas facile parce qu'il ne nous permet pas de faire notre rôle d'enseignante dans l'éducation de son enfant. (E07)

Le rapport avec les parents est vécu de différentes manières selon la situation en jeu. Des enseignantes mentionnent qu'elles ont eu besoin d'un certain temps d'adaptation avant de se sentir à l'aise avec le rapport à privilégier avec les parents. Une enseignante souligne même qu'au début, elle était gênée de s'asseoir avec un parent pour lui parler des difficultés de son enfant (E03). Selon elle, il faut un certain temps avant de s'approprier le langage à utiliser et de se sentir plus à l'aise avec ce type de situations. Une autre enseignante (E05) souligne qu'au début elle ne communiquait pas assez avec les parents. Depuis qu'elle entretient un rapport plus

fréquent avec eux, elle remarque qu'ils sont plus ouverts aux commentaires négatifs puisqu'ils sont au courant du cheminement de leur enfant.

Bref, le rapport aux parents est important selon les enseignantes interrogées puisqu'il permet de travailler dans le même sens en axant leurs efforts sur la réussite de l'élève. La communication, l'entraide et l'intégration aux activités de la classe sont tous des exemples de moyens énumérés pour favoriser un rapport courtois et professionnel.

4.2.3 Le souci des collègues et de la direction

Les enseignantes débutantes côtoient plusieurs personnes à l'intérieur des murs de l'école dans laquelle elles travaillent : les autres enseignantes, le personnel de soutien et administratif, les membres de la direction, etc. Toutes ces personnes sont rattachées au même lieu de travail et c'est ce qui fait en sorte que les novices établissent un rapport particulier avec chacune d'elles. Il leur a été demandé quel type de relation elles tentent de privilégier avec les autres collègues de l'école. En somme, elles décrivent ce rapport comme étant amical (E01-E02-E03-E07) et professionnel (E07) où la collaboration (E01-E05), la communication (E05) et l'entraide (E02) sont présentes. Une enseignante ajoute que ce rapport est solidaire et fraternel tout en se préoccupant de ne pas entrer dans le jeu du commérage (E06).

Au niveau des types de relations décrites, certains témoignages se distinguent au niveau de l'intégration dans l'équipe-école. Par exemple, une enseignante souligne le fait qu'elle considère se trouver dans un milieu de travail idéal favorisant son insertion professionnelle (E02). Une autre enseignante discute de la réalité de travailler au préscolaire et d'être moins liée aux autres enseignantes du primaire (E05). Enfin, une novice témoigne de l'importance des bons rapports avec les collègues lorsqu'on vit des situations plutôt difficiles avec des élèves.

C'est tellement important d'avoir de bons rapports avec les collègues parce qu'à ma première année d'enseignement, j'ai eu un élève constamment en crise. Si je n'avais pas eu le soutien de mes collègues, je me serais totalement effondrée. (E03)

Comparativement aux rapports entretenus avec le personnel de l'école, les enseignantes débutantes considèrent que celui avec la direction est différent. Il s'agit en fait de leur patron (E02) à qui elles doivent faire des demandes et rendre des comptes (E04). Les relations sont considérées satisfaisantes lorsque les enseignantes ressentent que la direction de l'école donne son appui dans leurs interventions (E03) et qu'elle s'intéresse au déroulement de la vie en classe (E04). La collaboration (E06) est souhaitée afin de travailler ensemble et d'entretenir de bons rapports. Les relations sont considérées insatisfaisantes si la direction n'est pas présente pour répondre aux besoins de l'enseignante débutante et la soutenir dans son intégration (E07).

Si la direction était présente plus souvent, je pourrais peut-être essayer de développer une relation. Présentement, je la vois peut-être une demi-journée par semaine, une journée maximum. C'est difficile de travailler en partenariat. J'aimerais (ton convainquant) que la direction soit là pour m'aider, m'accueillir dans son école, m'expliquer le projet éducatif et quel genre de système ils ont pour les règles de vie dans l'école. Dans mon cas, ce sont les enseignantes qui me l'ont expliqué parce que je suis arrivée au milieu de l'année. Je dirais que, pour l'instant, mon rapport avec la direction n'est pas très fort. Ce que j'aimerais c'est lui parler des élèves de ma classe, des problèmes que j'éprouve pour qu'elle puisse peut-être m'aider ou me donner des conseils. Pour l'instant, ce n'est pas vraiment possible. Elle voyage entre deux écoles, sans compter les réunions au centre administratif. (E07)

Dans la réalité du travail de l'enseignante, des situations problématiques peuvent survenir avec d'autres personnes du milieu. Les novices ont été appelées à expliquer pourquoi il y a des situations de tension. Des enseignantes soulignent que cela peut venir des différences entre les valeurs des personnes interpellées (E01-E02-E03). D'autres soulignent le manque de communication (E03-E06) où le dialogue

pourrait éclairer le point de vue de chacune (E06). Finalement, une enseignante (E04) fait ressortir les différences au niveau de la personnalité, de l'âge et de la vision de l'enseignement qui font en sorte que des personnes ne se rejoignent pas dans leur manière de penser. De façon générale, les enseignantes ne révèlent pas qu'elles ont vécu des conflits avec d'autres enseignantes. Certaines vont même ajouter qu'elles n'en ont eu aucun jusqu'à maintenant (E03-E04-E05-E07). Une novice souligne par contre un point intéressant au niveau de la présence des éducatrices spécialisées dans la classe et des frictions que cela peut occasionner.

Avec les éducatrices, je trouve cela moins évident parce qu'elles sont toujours dans ta classe. Ce n'est pas facile parce qu'on est obligée d'être presque le patron de cette personne et de lui dire quoi faire. Tu as beaucoup de décisions à prendre en ce sens et parfois il y a des choses qui ne sont pas évidentes à dire, surtout quand on commence dans la profession. (E04)

En somme, des situations de tensions peuvent être vécues avec des collègues, mais également avec la direction de l'école. Les novices ne parlent pas de situation où leur emploi a été mis en jeu. Une enseignante fait remarquer que les commentaires de la direction la touchent considérablement puisque c'est son patron et même si elle considère qu'elle est là pour apprendre (E02). Une autre souligne également que le manque de communication est parfois un problème entre la direction et les enseignantes « *parce qu'on ne se parle tout simplement pas* » (E03). Elle remarque que des enseignantes ont plus souvent l'idée de se rallier contre la direction. Cela crée alors une atmosphère désagréable lors des réunions. Selon elle, le dialogue est de mise pour arriver à travailler en partenariat avec tous les acteurs œuvrant dans l'école.

4.2.4 Description du souci de l'autre dans la pratique éducative

Lorsqu'on parle du souci de l'autre aux enseignantes du primaire en début de carrière et qu'on leur demande quelles sont leurs préoccupations premières, plusieurs indiquent qu'il s'agit du souci de leurs élèves (E01-E04-E05-E06-E07). Selon leurs dires, leur priorité en venant au travail (E01-E02) consiste à leur accorder du temps (E03) tout en s'assurant de leur bien-être (E04-E06) et de leurs apprentissages (E01-E04). Deux autres enseignantes ajoutent qu'il s'agit du point central de leur emploi. Elles estiment que ce sont les élèves qui doivent avoir toute leur attention en premier (E02-E05). Une novice indique aussi que le respect des élèves et de leur dignité sont des dimensions très importantes, jamais elle ne va tenter de les ridiculiser devant le groupe (E06).

Le souci de l'autre est décrit comme une préoccupation du bien-être de l'individu sans préjugés (E03) ni attentes. Les enseignantes constatent que même si elles vont demander à d'autres collègues de parler de leurs élèves, elles vont tenter de se faire leur propre idée (E05) en allant elle-même à la rencontre des élèves. En d'autres mots, il s'agit de laisser la chance à l'élève de montrer qui il est (E06). Elles doivent aussi tenir compte du fait que les enfants sont tous différents et qu'ils n'ont pas les mêmes besoins (E02). Ils évoluent aussi d'une année à l'autre, ce qui pourrait fausser les commentaires reçus de d'autres enseignantes (E03).

En résumé, le souci de l'autre peut se vivre différemment et c'est en ce sens que les enseignantes ont été interrogées par rapports aux divers acteurs qu'elles côtoient dans leur travail. Le **tableau 4.1** offre une vue d'ensemble des témoignages des enseignantes et permet de décrire comment est vécue cette deuxième dimension du souci éthique.

Tableau 4.1
Le souci de l'autre dans la pratique éducative

Souci des élèves	Souci des parents	Souci des collègues et de la direction
<ul style="list-style-type: none"> • Les accueillir • Les respecter dans leurs choix et décisions • Leur communiquer nos attentes • Leur accorder du temps • Utiliser le dialogue pour régler des conflits • Les guider dans leurs apprentissages • Veiller à leur bien-être et à leur réussite • Leur servir de modèle • Tenir compte de leurs besoins, de leurs goûts • Entretenir des rapports individualisés et professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Les accueillir • Les respecter dans leurs choix et décisions • Leur communiquer nos attentes • Leur accorder du temps • Utiliser le dialogue pour régler des conflits • Les intégrer dans la réussite de leur enfant • Les outiller • Les inviter à venir en classe • Les tenir au courant des activités de la classe • Entretenir des rapports professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Les accueillir • Les respecter dans leurs choix et décisions • Leur communiquer nos attentes • Leur accorder du temps • Utiliser le dialogue pour régler des conflits • Travailler en équipe • Les inviter à venir en classe • Leur offrir notre support en cas de besoin • Apprendre à les connaître • Maintenir des rapports courtois et professionnels

4.3 La manifestation du souci de l'institution et de la société

La troisième dimension à l'étude du souci éthique dans la pratique enseignante se réfère spécifiquement au souci de l'institution (organisation) et au souci de la société. Des questions ont été posées aux enseignantes du primaire en

début de carrière afin de les amener à décrire ce souci dans leur pratique. La **figure 4.6** offre une vue d'ensemble des éléments qui sont abordés à l'intérieur de cette partie.



Figure 4.6 Le souci de l'institution et de la société

4.3.1 La mission de l'école et le rôle de l'enseignante

Le souci de l'institution peut être vécu de différentes façons par les enseignantes débutantes. À la base, il doit correspondre à la mission de l'école québécoise qui consiste essentiellement à « *instruire, socialiser et qualifier* » (MÉQ, 2001b). Les novices sont capables de nommer les trois axes et de décrire leurs conceptions du rôle de l'école visant la réussite des élèves (E01), l'enseignement-apprentissage (E02-E03-E04-E07), l'éducation des enfants (E03-E04-E05) ainsi que le développement des compétences qui vont leur permettre de vivre en société (E05-E06-E07) et de trouver un emploi (E05).

Je trouve que l'école est un modèle avec toutes les valeurs qu'on veut que les enfants aient plus tard. C'est à nous, les enseignantes, de jouer le rôle de modèle finalement. (E04)

En ce qui concerne le rôle des enseignantes vis-à-vis de la mission de l'école, elles conçoivent qu'elles y contribuent par les moyens qu'elles utilisent pour mener les élèves vers leur réussite (E01-E02). Une novice caractérise sa pratique comme un « travail de recherche constant » (E02) et elle estime que toutes les enseignantes devraient se donner ce but tout en mettant l'emphase sur les élèves. Une autre ajoute qu'il s'agit « de faire grandir l'élève dans un milieu avec d'autres personnes et de le faire progresser tout en le respectant » (E07). Des enseignantes rejoignent ce témoignage en parlant du développement de la personne chez l'élève (E03-E06). Dans d'autres mots, c'est d'ajouter aux trois axes (instruire, socialiser et qualifier), celui d'*humaniser* l'élève.

Mon rôle est de montrer aux élèves que l'école est importante, mais qu'eux aussi le sont. Il faut qu'ils travaillent sur eux, qu'ils croient et aient confiance en eux. Je trouve que le verbe qualifier met de la pression sur l'élève. (E06)

4.3.2 Les valeurs de l'institution

Le souci de l'organisation réfère également aux règles de l'institution ainsi qu'aux valeurs qui y sont encouragées. En ce sens, les enseignantes ont été appelées à nommer celles qui sont prônées dans l'école où elles travaillent. Des thèmes tels que la réussite scolaire (E01), la persévérance (E03), l'écologie (E02-E04-E05-E06), le pacifisme (E02-E04-E05-E06), la démocratie (E02-E04-E05-E06), la solidarité (E02-E04-E05-E06), l'entraide (E02-E04-E05-E06) et le respect (E02-E05) ressortent comme des valeurs importantes. Plusieurs enseignantes (E02-E04-E05-E06) travaillent dans des écoles vertes Brundtland qui orientent leurs projets vers des éléments reliés à

l'environnement. Le respect revient également comme une valeur importante qui fait référence au code de vie des écoles. Des novices affirment que les règles sont appliquées à la lettre par l'ensemble de l'équipe-école et c'est ce qui favorise le vivre-ensemble dans leur milieu de travail (E02-E05). Les enseignantes se sentent interpellées par le projet éducatif de leur école et c'est la raison pour laquelle elles doivent en être informées pour veiller à promulguer les actions encouragées. Des enseignantes rencontrées qui ont obtenu un contrat durant l'année en cours (E01-E03-E07) remarquent qu'il y a un manque à ce niveau puisqu'elles sont plus ou moins informées du thème du projet éducatif de l'école et des activités qui y sont associées. « *S'il y a un thème spécifique, je ne le connais pas. On ne m'en a pas informée* » (E07) indique l'une d'entre elles. De plus, lorsqu'une enseignante ne se sent pas interpellée par les valeurs prônées dans une école, son travail peut devenir plus difficile. Elle se retrouve alors en « *dissonance cognitive* » (E01) puisqu'elles vont à l'encontre de ce qu'elle encourage personnellement.

4.3.3 L'intervention éducative et ses enjeux éthiques

La pratique enseignante fait référence à l'intervention des novices. Comme l'éducation est un travail qui demande constamment de réfléchir sur les valeurs qu'elles transmettent (Gohier et Jeffrey, 2005), une question a été posée en vue d'identifier à quoi les enseignantes se réfèrent pour agir lors de leurs interventions éducatives. Plusieurs font références à leur intuition (E01-E04-E06-E07), leur expérience comme élève (E04-E05), leurs modèles d'enseignantes du primaire (E05) ou de stage (E04) ainsi que leurs expériences antérieures (E05). Il peut leur arriver également d'en parler à des collègues (E01-E02-E03-E07) et à la direction (E01) pour guider leur réflexion. Une enseignante (E06) ajoute également que deux ouvrages l'aident à orienter certaines interventions à effectuer avec des élèves. Il s'agit des livres *Et si un geste simple donnait des résultats* et *Les techniques d'impact en classe*.

Le souci de l'institution touche également le développement des compétences professionnelles et des habiletés favorables à l'enseignement. La douzième compétence élaborée par le MÉQ se réfère spécifiquement à l'acte d'enseigner et plus précisément à l'action d' « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (2001a, p. 59). Parmi les novices interrogées, certaines semblent à l'aise de s'exprimer sur le sujet (E02-E03) alors que d'autres commentent très peu cette dimension de l'éthique professionnelle. De façon générale, agir de façon éthique et responsable réfère principalement à être un modèle (E01), un bon citoyen (E01) autant à l'école qu'à l'extérieur de son travail (E01 à E07) pour servir d'exemple aux enfants. Cela fait aussi appel au professionnalisme (E01-E04) et à la discrétion (E02-E05) des enseignantes. L'éthique de travail est aussi associée à la politesse (E06), au respect des autres (E06) ainsi qu'à la tenue vestimentaire qui se doit d'être convenable (E02-E03-E04-E06). L'égalité entre tous les élèves mène à être conséquente lors des interventions (E07). Finalement, deux enseignantes parlent de l'éthique professionnelle comme une compétence au sens large (E02-E03). Selon elles, la compétence se présente autant dans le souci de bien faire son travail que dans le devoir du secret professionnel. Il s'agit également de dégager ce qui est acceptable ou non, d'être capable de faire un discernement entre ce qui se dit ou pas. Les responsabilités sont autant associées à la classe qu'aux contacts avec les parents. Enfin, cela revient également à l'éthique du travail qui se vit à l'extérieur de l'école.

Par rapport à cette compétence, je pense à l'éthique dans la façon dont j'agis avec les enfants, comment je leur parle. Être responsable, c'est d'être consciente que je veille à la sécurité de ces enfants pour la journée. Éthique et responsable, c'est justement de faire attention à ce que je leur apprend. Il y a des sujets plutôt délicats à aborder avec les élèves du primaire comme la sexualité, la mort, la religion, etc. (E03)

Le contenu des définitions fournies par les débutantes semble plus près de la déontologie que de l'éthique professionnelle. Nous y reviendrons dans le chapitre d'interprétation des données (chapitre V).

4.3.4 Description du souci de l'institution et de la société dans la pratique éducative

Pour arriver à décrire la troisième dimension du souci éthique, il faut tout d'abord comprendre que cette préoccupation se vit autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'institution. Cette nuance fait en sorte qu'on parle d'un souci de l'institution qui s'étend même à la société. En ce sens, il a été demandé aux enseignantes si, selon elles, les responsabilités associées à leur travail dépassent les murs de l'école. Majoritairement, elles prétendent qu'effectivement leur mandat ne s'arrête pas à leur journée de travail et que leur rôle se transpose dans leur vie personnelle. Être enseignante, cela signifie d'être une figure de modèle même quand elles ne sont plus à l'école (E01-E02-E03-E04-E06) et d'agir avec convenance dans les lieux publics (E01-E02-E04-E05-E06). C'est un métier exigeant (E01-E04) qui ne s'arrête pas à la fin de la journée; il reste souvent de la correction (E03) ou une situation à régler avec un élève (E03) le lendemain. Il y a toujours quelque chose à faire (E04). Parfois, les enseignantes jouent même le rôle d'un deuxième parent (E04-E07), de l'infirmière (E01-E04-E07), du concierge (E04), du psychologue (E01-E03-E04), etc.

Les enseignantes interrogées avouent que le lien qui les unit avec leur milieu de travail se situe davantage au niveau des collègues et de l'équipe-école. Il s'agit en fait de leur groupe social (E02) et de leur attachement à l'école (E02). En réalité, « *l'institution est une bâtisse alors c'est plus difficile de s'y attacher* » ajoute cette même enseignante. Le lien se tisse entre les enseignantes (E07) et même avec la direction de l'école (E03). Ce qui les accroche c'est le contact avec ces autres personnes qui exercent la même profession. Une novice caractérise ce groupe telle une confrérie (E05). Une autre souligne que le lien « *est encore plus présent lorsqu'il arrive quelque chose de bouleversant dans l'école* » (E03). Dans une situation contraire, le lien d'appartenance est moins réel lorsqu'une enseignante se trouve dans

un contexte de travail qui est loin de son milieu de vie habituel. Cet extrait le confirme.

Je me sens interpellée surtout quand je suis avec les enseignantes, mais je te dirais que le milieu dans lequel je travaille est vraiment différent de celui dans lequel j'ai été élevée. L'école où je travaille se situe dans un milieu défavorisé. Les enfants ont des problèmes que je n'ai jamais connus. Ce que je vis présentement est vraiment différent de mon milieu de vie habituel et du milieu que j'ai connu en étant à l'école moi-même.
(E07)

Le souci de l'institution est décrit par des enseignantes en début de carrière comme une exigence du respect des règles à suivre dans l'école (E01-E03-E06), mais également un esprit de solidarité avec l'ensemble des collègues (E06). La confiance est de mise lorsque des décisions sont prises en vue de promulguer la mission de l'institution. Les enseignantes débutantes s'assurent de respecter les règles émises par l'école et les règlements qui les concernent comme enseignantes, mais elles ne se sentent pas réellement interpellées par un lien tissé serré avec l'organisation dans laquelle s'inscrit leur pratique éducative. Elles n'en parlent pas en utilisant l'expression d'un sentiment d'appartenance. Leurs préoccupations se rapprochent davantage des réalités qui sont vécues au quotidien avec les autres personnes de l'école. Cela leur permet de vivre un type de rapport dans l'institution concernée mais, il est certain qu'elles devront prendre le temps de réfléchir pour découvrir les types de rapports concrets qu'elles entretiennent avec leur métier. À cet égard, le souci de l'institution est présent, mais peu évoqué par les personnes interrogées. Cette préoccupation doit aller au-delà de la connaissance et de la compréhension du fonctionnement du milieu de travail. Le souci de l'institution devrait plutôt être vécu comme un sentiment de solidarité avec ce qui se fait dans les écoles. Voici des propos d'enseignantes à ce sujet.

Le souci de l'institution c'est le souci de mon emploi. C'est mon employeur, donc cela a un lien direct avec moi. Parfois, il faut que je me détache de mon emploi lorsque j'entends des gens se plaindre du manque de service, ou des journalistes qui évoquent des commentaires négatifs sur le milieu de l'enseignement. Je fais mon possible pour faire du bon travail, mais je ne suis pas une surhumaine. Donc, oui cela a un reflet sur moi directement lorsqu'on parle de l'éducation. (E04)

Je veille à ce que les règles soient respectées, pas uniquement en ce qui me concerne, mais aussi par les autres personnes. Ce que je m'attends aussi, c'est d'avoir une certaine confiance en mes collègues et que la direction me donne son appui dans les décisions que je prends. (E06)

La **figure 4.7** illustre ce qui ressort des témoignages des enseignantes du primaire en début de carrière pour décrire le souci de l'institution et de la société.



Figure 4.7 Le souci de l'institution et de la société dans la pratique éducative

En somme, le chapitre IV permet de dresser un portrait d'ensemble de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière. Le prochain chapitre servira maintenant de lieu d'interprétation dans le but de préciser en quoi les points saillants de l'analyse rejoignent ou se distinguent de la documentation scientifique associée au sujet de l'étude.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Le cinquième chapitre offre une meilleure compréhension du sujet exploré par la présentation des résultats qui découlent du chapitre de l'analyse des données. Ces résultats sont mis en relation avec d'autres théories ou concepts reliés à la recherche. Inspirée de la pensée de Ricœur et des travaux de Fortin et Parent, la dimension tripolaire du souci éthique a servi de toile de fond pour explorer les manifestations du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière. À partir de cette question, nous avons voulu atteindre l'objectif de la recherche qui visait à décrire les trois dimensions du souci éthique dans la pratique éducative à partir du témoignage d'enseignantes du primaire.

Notre étude a exploré la notion de souci éthique développée par Ricœur en vue de décrire sa manifestation dans la pratique éducative en enseignement. Selon Ricœur, l'éthique constitue une visée de la « vie bonne, avec et pour autrui, dans les institutions justes » (1991, p. 257). Nos actions devraient s'exécuter selon un objectif de «vie bonne», constamment motivées par le respect de l'autre par l'expression «avec et pour l'autrui». De plus, si nous considérons l'autre dans notre réflexion et dans nos agirs, la préoccupation à l'égard de l'institution se trouve également dans la visée éthique.

En résumé, cette vision de Ricœur présente le souci éthique « comme la responsabilité d'agir dans le sens du meilleur et dans un esprit de sollicitude, de mutualité et d'égalité » (Tremblay, 2007, p. 19). C'est selon cette perspective que notre étude a été orientée.

5.1 Le souci de soi

Dans cette section, une réflexion sur le souci de sa personne dans l'enseignement est exposée. Plusieurs écrits s'attardent au développement des compétences des enseignantes (Bégin, 1998; CSÉ, 1990; Desaulniers, Jutras, Legault, 2005; Forest et Lamarre, 2008), mais peu d'entre eux renvoient à la préoccupation qu'elles ont d'elles-mêmes. Cette dimension du souci éthique consiste essentiellement à se préoccuper de sa personne qui, chaque jour, se trouve à la rencontre d'autres gens. Les novices interrogées ont décrit le souci de soi comme une réflexion menant à la connaissance et au respect d'elles-mêmes. Il s'agit également pour elles de tenir compte de leurs valeurs en plus de s'accorder du temps à l'extérieur de l'école pour garder un certain équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle. Nous pourrions penser que cela va de soi. Pourtant, selon le témoignage des enseignantes débutantes, ce n'est pas une évidence au début de la carrière. Elles estiment se connaître de plus en plus par la pratique éducative, mais elles constatent également qu'elles doivent encore apprendre à se fixer des limites pour ainsi créer un équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle. D'ailleurs, des chercheurs dans le domaine de l'insertion professionnelle considèrent que les débuts dans l'enseignement influencent la personnalité et l'efficacité des novices de même que la perception de soi en tant qu'enseignantes (Beijaard, Meijer et Verloop, 2004; Flores et Day, 2006). En effet, selon les dires des enseignantes rencontrées, elles sont préoccupées par leurs nouvelles responsabilités. Elles orientent plus souvent leurs pensées vers les différents éléments de la tâche au risque de s'oublier et de perdre le sens, la mission de leur projet professionnel. On parle alors d'abnégation de soi au service des autres. C'est à cet instant qu'intervient la notion de respect de soi puisque les enseignantes (en début de carrière) sont des personnes avant tout (Abraham, 1984) et leur première responsabilité éthique devrait être de prendre soin d'elles-mêmes (André, 1992). Le discours des novices est pourtant contradictoire.

Certaines avouent que c'est important de se préoccuper de soi, mais ce n'est pas réellement ce qu'elles font. Une enseignante le confirme ainsi.

Je m'attarde plus aux élèves, mais je réalise que le souci de soi est le plus important au départ. Je ne dois pas être la seule enseignante à m'oublier. Je pense que toutes les enseignantes devraient commencer par se préoccuper d'elles-mêmes, mais ne le font pas vraiment parce qu'elles pensent toujours plus à ce qui va se passer avec les enfants ou les collègues. Elles ne se questionnent pas au sujet d'elles-mêmes ou comment elles vivent tout cela. (E07)

Ce témoignage montre ce qui semble être préoccupant dans le contexte de l'enseignement puisque la tâche est exigeante. Cette profession regroupe des personnes qui s'engagent à fond dans les situations, au risque de s'oublier ou de ne pas tenir compte de leur propre expérience. La vie en classe avec des élèves représente à la fois le milieu et le moment les plus signifiants dans l'expérience de travail des enseignantes (Tardif et Lessard, 1999). Cette expérience est ainsi au centre de la mise en récit du soi en tant qu'enseignantes (Martineau et Presseau, 2007). Par la pratique, les novices doivent prendre conscience que leur «outil» de travail principal est la personne humaine qu'elles sont. En ce sens, la scission entre la vie personnelle et professionnelle devient problématique. Des débutantes relatent d'ailleurs qu'après leurs premières années dans le milieu scolaire, elles se rendent compte qu'il importe de penser à soi et même parfois, avant de penser aux autres. En résumé, les nouvelles enseignantes sont conscientes qu'il est important de se préoccuper de leur personne, mais elles constatent également que cela ne prend pas assez de place lors de leur insertion qui est caractérisée par l'urgence de l'apprentissage du métier.

Selon Fortin et Parent (2004), le souci de soi dans les pratiques professionnelles se réfère premièrement à « porter attention à sa subjectivité » (p. 65), d'où la connaissance et le respect de soi définis par les novices. Fortin et Parent indiquent également que c'est d'être attentif à sa disponibilité d'écoute et de présence

à l'autre (*Ibid.*). Les enseignantes ont d'ailleurs souligné que la disponibilité d'écoute est restreinte dans la classe puisqu'elle se limite entre 16 et 30 élèves différents qui possèdent des besoins particuliers. Un autre élément fait référence au souci de soi selon ces chercheurs (2004), il s'agit « d'assumer à la fois toute sa part, mais sa juste part de responsabilité » (p. 66). Par rapport à cet aspect, les enseignantes affirment que l'exercice de leurs fonctions n'est pas réellement clair ni déterminé au niveau de la limite de leur part de responsabilité. Certaines ajoutent qu'avoir des balises sur la part de responsabilités qui leur revient pourrait guider leurs interventions et ainsi discerner où s'arrête leur rôle. De la sorte, il faut que les enseignantes se sentent concernées par leur rôle, mais aussi appuyées puisqu'elles ne sont pas seules à assumer toutes les visées éducatives de l'école (Desaulniers et Jutras, 2006). En fait, cela nécessite qu'elles comprennent dès le début de leur carrière qu'« elles ne portent pas sur leurs seules épaules le poids de la réussite des élèves, mais elles partagent cette charge avec d'autres adultes et avec les élèves eux-mêmes » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 170).

En outre, Fortin et Parent (2004) soulignent que la préoccupation de soi renvoie également à soutenir le poids du risque avec ses incertitudes et ses limites comme personne. Les enseignantes se sont exprimées sur le sujet, à savoir si elles se connaissent suffisamment pour assumer les conséquences de leurs décisions tout en tenant compte de leurs incertitudes et limites. Elles prétendent que c'est un apprentissage qui se développe durant leur entrée dans la profession et c'est par l'expérience qu'elles apprennent à se connaître comme personne pour ensuite cerner leurs limites comme enseignante. Fortin et Parent (2004) indiquent que le souci de soi signifie « reconnaître sa position de sujet et d'acteur dans l'intention et ce qu'elle implique au plan émotionnel » (p. 66). Les enseignantes ont été interrogées pour cerner leur manière de vivre les interventions qui les touchent davantage au plan émotionnel. Un sentiment d'impuissance peut se faire sentir lorsqu'elles se trouvent à l'extérieur de la situation vécue par leurs élèves. De plus, elles révèlent que les

actions les faisant réagir sont souvent en lien avec les valeurs qu'elles prônent en classe. Un manque de respect est un type d'intervention qui peut les toucher au plan émotionnel. En tant qu'adulte, elles doivent arriver à s'en dégager pour ainsi intervenir en tant que personne responsable de la situation.

Dans un contexte d'accompagnement des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement, Forest et Lamarre (2008) présentent la réflexion éthique animée par un souci éthique. Les trois dimensions sont décrites dans la pratique éducative en contexte de stages. Leurs descriptions inspirées de Fortin et Parent sont présentées dans un schéma (Appendice D). Ces chercheuses exposent la réflexion qui est présente dans l'intervention éducative en milieu de pratique. Les préoccupations illustrant le souci éthique vont dans le même sens que les résultats de notre recherche. Voici un extrait.

Je prête attention à ma propre subjectivité. Je détermine en quoi la situation me touche dans mes expériences passées, dans mes valeurs, dans ma perception de moi-même. Je cherche à clarifier ce qu'il est important pour moi de privilégier dans la situation. Je me soucie de ce que j'apprends dans la situation. (Forest et Lamarre, 2008, p.181-182)

C'est souvent pour des raisons éthiques que des personnes décident de devenir enseignantes. L'amour pour l'école et les enfants font en sorte que les novices interviewées ont envie de s'engager pour contribuer au développement des élèves. Comme l'éthique est établie par un ensemble de valeurs qui correspondent à une conception particulière de la personne (Desaulniers et Jutras, 2006), les enseignantes débutantes ont précisé qu'il importe d'en tenir compte et d'identifier en quoi elles touchent les interventions professionnelles vécues en enseignement. Elles sont conscientes qu'elles possèdent des valeurs personnelles issues de leur milieu familial qui peuvent parfois différer de celles des autres enseignantes avec qui elles partagent la responsabilité d'enseigner. Une nuance s'installe alors puisque les valeurs personnelles peuvent être différentes d'une enseignante à l'autre sans toutefois teinter

les valeurs professionnelles qui concernent spécifiquement leur métier. Tout comme le soulignent Desaulniers et Jutras (2006), des valeurs sociales sont également partagées par l'ensemble de la société et les enseignantes ne peuvent se situer totalement en dehors de celles-ci. En plus d'être face à leurs valeurs personnelles, professionnelles et sociales, elles sont également concernées par des valeurs institutionnelles, soit celles prônées par l'école dans laquelle elles travaillent (*Ibid.*). Les enseignantes interviewées ont souligné qu'elles s'y sentent interpellées. Elles considèrent que leur rôle est de montrer l'exemple à leurs élèves en axant les activités de toute l'école sur des valeurs communes.

Faisant référence aux valeurs des enseignantes rencontrées et à la préoccupation de leur personne dans la pratique enseignante, il est intéressant de dégager que nos constatations s'apparentent aux résultats d'une étude effectuée sur la génération Y et constituée de futures enseignantes du même groupe d'âge que les novices. En effet, la recherche montre que les membres de la génération Y croient qu'un travail doit permettre de se développer et de se réaliser comme personne. Il faut également être heureuses dans leur travail et le quitter si ce n'est pas le cas. De plus, c'est important selon cette génération d'avoir du temps pour soi en dehors de la pratique professionnelle (Deslandes, Paré et Parent, 2006). Ces éléments font ressortir que la dimension du souci de soi est importante chez les nouvelles et futures générations d'enseignantes puisque cela correspond à des valeurs communes prônées par des personnes appartenant au même groupe d'âge. Par contre, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale n'est pas un aspect qui a été relaté par les enseignantes en début de carrière. L'entrée dans la profession n'a pas exigé cette adaptation pour les personnes rencontrées. N'ayant pas encore d'enfants, elles désirent tout de même avoir une vie en dehors du travail puisqu'elles constatent qu'elles sont souvent submergées par leurs tâches professionnelles.

Le souci de soi dans la pratique éducative

À la suite de l'analyse des données, le souci de soi se manifeste dans la pratique éducative des enseignantes en début de carrière comme une réflexion au cours de laquelle elles deviennent de meilleures personnes par la connaissance et le respect de soi. Certaines s'entendent pour dire que le souci de soi est une préoccupation qui se transforme au fil du temps et qu'avec l'expérience, elles pourront se réaliser davantage comme personne dans la pratique enseignante. Une prise de conscience s'effectue très tôt dans la carrière par rapport à cette première dimension du souci éthique. Lamarre (2003) considère en effet que l'insertion est une expérience de vie au cours de laquelle les novices font divers apprentissages et établissent un rapport avec le monde de l'enseignement. Selon cette perspective, il semble que les premières années dans le milieu scolaire permettent aux enseignantes de découvrir la personne qu'elles sont et que c'est par les bons coups et les difficultés qu'elles se forment et apprennent à se respecter.

Les multiples aspects à développer dans la pratique enseignante sont parfois difficiles à maîtriser parfaitement en début de carrière. Les personnes qui s'insèrent dans la profession ne devraient pas trop se mettre de poids sur les épaules en se demandant uniquement comment elles pourraient arriver à être de meilleures personnes. Pour ce faire, il importe qu'elles se connaissent suffisamment pour se respecter dans toute situation vécue au sein de l'institution scolaire. Le fait de se connaître et se respecter signifie également d'assumer leurs prises de décision et d'être capables de les justifier tout en tenant compte de leurs limites comme personne. Le respect et la préoccupation de soi représentent la clé pour entretenir des relations harmonieuses avec les autres acteurs du système scolaire. En somme, certaines attitudes s'imposent puisque les novices doivent être autant attentives à leurs propres besoins qu'à ceux de leurs élèves. En d'autres termes, elles assurent autant leur développement personnel que professionnel durant leur insertion

professionnelle. Dans un même ordre d'idées, des novices recommandent que la formation à l'enseignement mette encore plus d'emphase à l'intérieur des cours pour sensibiliser les futures enseignantes à prendre conscience de l'importance de se connaître, de distinguer ses valeurs, d'apprendre des stratégies pour se détacher, tout en se respectant et ainsi se fixer des limites. Cela rejoint les propos de Fournier et Marzouk (2008).

La formation initiale des maîtres devrait outiller les futurs enseignants du préscolaire et du primaire à faire face au processus multidimensionnel que représente l'insertion professionnelle et reconnaître l'importance de chacune des dimensions de l'enseignante (psychologique, sociale et professionnelle) qui alimente la pratique professionnelle (p. 42).

Souvent laissées à elles-mêmes, les novices gagneraient à se connaître sur les plans psychologique, social et professionnel en vue de les aider à vivre leur insertion dans l'enseignement.

5.2 Le souci de l'autre

Cette deuxième dimension est la préoccupation centrale de plusieurs novices, d'où le bien-être de leurs élèves au cœur de leurs interventions. Le souci de l'autre touche le rapport de l'enseignante, ses attitudes et ses gestes vis-à-vis de ses élèves, mais également des parents, des collègues ainsi que les membres de la direction de l'école.

Le souci des élèves

Le souci de l'autre s'exprime dans le regard et les rapports entretenus avec une personne (Fortin et Parent, 2004). Les enseignantes rencontrées ont spécifié qu'elles entretiennent des rapports individualisés auprès de leurs élèves dans lesquels

elles instaurent une relation de confiance et de respect. Certaines novices mettent l'emphase sur la gestion de classe afin d'encadrer et de préciser la relation établie. Elles sont conscientes que cette relation s'effectue entre des personnes ayant un statut différent (COFPE, 2004) : elles ne tentent pas de jouer le rôle de la mère, de la sœur ou de l'amie de l'élève. Dans le même sens, Lévesque et Barriault-Boisvert (2001) précisent que les enseignantes n'exercent ni une relation parentale ni une relation amicale, mais une relation professionnelle.

Selon les enseignantes du primaire en début de carrière, elles occupent plutôt le rôle de modèle, de guide, d'accompagnatrice pour la construction de connaissances et le développement de compétences de leurs élèves. Le COFPE (2004) abonde dans le même sens puisque selon lui, « les enseignantes doivent être conscientes de l'influence morale et intellectuelle qu'elles exercent sur leurs élèves » (p. 3). D'ailleurs, le COFPE précise dans son rapport *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* (2004) que l'enseignement est un travail interactif qui suppose le dialogue et l'accompagnement. Il ajoute qu'« on ne peut s'engager dans l'enseignement sans viser essentiellement le bien-être des élèves » (p. 5). Les enseignantes en début de carrière ont indiqué qu'il s'agit de leur priorité et qu'elles mettent en place un climat de classe qui facilite la réussite éducative des élèves. Tout comme l'affirme Maubant (2007), il semble que la relation avec les élèves détermine la spécificité de l'enseignante et constitue l'un des aspects marquants de l'acte d'enseigner. Les novices réalisent que l'enseignement est un travail où elles exercent une influence sur leurs élèves (Fourez, 1990) et que c'est un métier moral (Tom, 1984) puisqu'elles participent au développement des enfants. Cette préoccupation centrale pour les élèves n'est pas une surprise puisque les enseignantes en début de carrière ont été formées selon une réforme axée sur les besoins des élèves et c'est ce qui explique la force de cette deuxième dimension du souci éthique dans leur pratique éducative. De façon intuitive, elles ont généralement tendance à centrer leur intérêt sur la relation pédagogique envers les élèves (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005).

Tout comme le témoignage des novices le confirme, les enseignantes respectent la personne de l'élève tout en la considérant comme digne d'attention et capable de développement (*Ibid.*). En somme, c'est par leur besoin insatiable d'aider les autres qu'elles choisissent d'exercer ce métier.

Le souci des parents

Les rapports entretenus avec les parents sont décrits par les novices comme une relation axée sur la communication, l'entraide et la confiance tout en étant amicale et professionnelle. Le but premier des enseignantes est d'établir un partenariat avec les parents pour faciliter la réussite des élèves. Le travail d'équipe est privilégié en plus de l'intégration des parents aux activités de la classe et de l'école.

Le COFPE aborde les relations avec les parents dans son rapport *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* (2004) et il indique que des contacts établis avec ces acteurs constituent une composante importante du travail enseignant. Il précise que ces rapports « exigent des compétences particulières en communication étant donné la dimension affective sous-jacente » (p. 9). Selon lui, le suivi avec les parents des élèves en difficulté se révèle ardu pour de nombreuses enseignantes, particulièrement en début de carrière (COFPE, 2004). Les novices témoignent de ces faits puisque certaines ont précisé qu'elles ne se sentent pas toujours très à l'aise de rencontrer les parents ou de les informer des difficultés de leur enfant. Des valeurs différentes peuvent également donner lieu à des tensions, des conflits, voire à des préjugés lors d'entretiens avec des parents. Certaines enseignantes ont souligné que le désengagement de la famille pouvait également affecter leurs rapports. Ces remarques s'apparentent avec d'autres résultats d'une étude (Maubant, 2007) qui montre que des enseignantes aimeraient que certaines familles s'investissent davantage dans l'école et dans la vie scolaire de leurs enfants. Ces exemples de situations montrent que la préoccupation éthique des enseignantes ne se limite pas au travail en classe avec les

élèves (COFPE, 2004), mais touche également les autres acteurs concernés par leurs interventions. Ainsi, les enseignantes ont la responsabilité de gérer la communication avec les parents.

Le souci des collègues

Le souci des collègues s'établit selon un rapport particulier qui se crée entre les personnes qui partagent le même rôle que les enseignantes, soit de veiller à la réussite et au développement des élèves. Les novices indiquent que leur rapport avec les collègues se doit d'être courtois et professionnel où le souci de la collaboration et celui de l'entraide sont présents dans leurs gestes et paroles. Un lien très fort unit les personnes d'une même institution scolaire puisqu'il s'agit en fait de leur groupe social qu'elles côtoient au quotidien. L'intégration sociale dans les écoles semble jouer un rôle dans l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes du primaire.

Selon Jutras (2008), les relations entre collègues en milieu éducatif constituent une des questions pour la recherche en éthique professionnelle. Étant donné que le témoignage des novices partage le point de vue de Jutras sur le sujet, nous établirons des liens entre les éléments qui rejoignent ses constats et ceux obtenus avec les témoignages. Premièrement, il est tout indiqué de penser que le sexe, l'âge ou la phase de la carrière entraînent des répercussions dans les rapports entre les collègues. En effet, des enseignantes en début de carrière précisent que la personnalité, l'âge, l'expérience dans le domaine et les valeurs sont des éléments qui peuvent créer des tensions entre des personnes. Une novice ajoute même que le rapport à entretenir avec une éducatrice spécialisée se trouvant dans sa classe au quotidien n'est pas toujours évident puisque cette personne peut posséder une vision différente de la sienne pour intervenir en classe. C'est une réalité que vivent les nouvelles enseignantes chaque année avec l'intégration des élèves en difficulté dans leur classe. De plus, lorsqu'une enseignante plus jeune arrive dans un milieu avec des idées

innovatrices, différentes de celles des enseignantes chevronnées, cela peut créer des frictions. Dans ces conditions, il est juste de penser que « les besoins différents des collègues, leurs valeurs et la nature de leur relation au travail exercent une influence sur leurs comportements respectifs et éventuellement peuvent donner lieu à des tensions entre les personnes » (Jutras, 2008, p. 15). Le souci de l'autre s'exerce ainsi par une ouverture dans le dialogue aux idées différentes des collègues en vue de les analyser selon la situation vécue.

Deuxièmement, les témoignages sont en accord avec le fait qu'en contexte scolaire, « il est normal que des divergences d'opinion se manifestent et que des frictions aient lieu entre collègues même si nous poursuivons un but commun, la formation des personnes » (Jutras, 2008, p. 16). Chaque enseignante est une personne qui possède un bagage de connaissances, des expériences antérieures et une façon de penser et d'agir qui lui est propre. Des valeurs personnelles, professionnelles, sociales et institutionnelles en découlent et c'est ce qui fait en sorte que des manières différentes de concevoir et de vivre l'enseignement ou l'apprentissage existeront toujours (*Ibid.*). Nous estimons également que toutes les enseignantes ne peuvent pas être semblables même si elles travaillent au sein d'une institution commune. Rappelons que le souci de l'autre, c'est de reconnaître que l'autre est à la fois semblable et différent de soi (Fortin et Parent, 2004). En ce sens, lorsque nous avons décrit le souci des collègues (chapitre IV), il a été précisé qu'il s'agit surtout de les accueillir, d'apprendre à les connaître, de les respecter dans leurs choix et décisions, de leur communiquer nos attentes, de leur offrir notre support en cas de besoin, de travailler en équipe, d'entretenir des rapports amicaux et professionnels, d'utiliser le dialogue pour régler les conflits, etc. Tous ces éléments rejoignent les propos de Jutras (2008) lorsqu'elle indique que « nous devons apprendre à vivre avec nos différences, à reconnaître leur existence et à nous respecter les uns les autres lorsque nous formons une équipe » (p. 16).

Comme il est indiqué dans la problématique, enseigner se définit par l'acte d'enseigner qui est réflexif, interactif, complexe et professionnel. Le chapitre II concernant le cadre conceptuel a fait état de notre intention de nous tourner vers l'éthique professionnelle comme mode de régulation de l'agir. Nous croyons que par les relations interpersonnelles, l'acte d'enseigner se vit et se transforme au quotidien. Cette profession demande beaucoup de relations interpersonnelles (Jutras, 2008) et l'analyse des données montre que le soutien des collègues est très réconfortant lorsque les novices vivent des situations plutôt difficiles. Devant le constat de la répercussion du sens et de la portée du rapport aux collègues sur le vécu d'enseignantes en début de carrière, il n'y a pas de doute que ces relations en milieu éducatif constituent une question pour la recherche en éthique professionnelle qui demande d'être précisée, comme le soutient Jutras (2008).

Le souci de la direction

Comparativement aux rapports entretenus avec les collègues, les enseignantes débutantes considèrent que celui avec la direction est différent sur certains points. Même s'il s'agit d'un rapport courtois et professionnel, les novices affirment que la relation s'entretient avec un pouvoir d'autorité puisque la direction est leur patron qui rend compte de sa satisfaction ou de son insatisfaction reliée à l'exercice de leurs fonctions. Les enseignantes doivent faire part à la direction des demandes diverses liées à leur travail. Selon la situation, elles considèrent qu'elles sont bien accueillies ou non. Pour les novices, la qualité de la relation est satisfaisante lorsqu'elles ressentent que la direction de l'école les appuie dans leurs interventions et qu'elle s'intéresse au déroulement du mode de fonctionnement de la classe. La qualité de la relation devient insatisfaisante lorsque la direction n'est pas présente pour répondre à leurs besoins afin de les soutenir dans leur intégration. Ce constat fait ressortir l'importance de préciser le rôle que peut jouer la direction durant l'insertion professionnelle des enseignantes. Le Carrefour National de l'Insertion Professionnelle

en Enseignement (CNIPE) en collaboration avec le Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) indiquent que dans la documentation scientifique portant sur le début de la carrière en enseignement, plusieurs auteurs soulignent que la direction joue un rôle crucial dans le processus d'insertion des enseignantes débutantes (Vallerand et Martineau, 2006). Ils citent que les insatisfactions des novices se situent surtout au niveau du manque de soutien de la part de la direction de l'école.

Les résultats de plusieurs études rejoignent les propos des enseignantes du primaire en début de carrière à l'effet que le rôle de la direction est de soutenir, de conseiller et de guider les novices. La manière dont se concrétise ce rôle peut différer d'une école à l'autre et c'est ce qui influence l'insertion de certaines enseignantes. La direction est la plupart du temps la première personne que rencontrent les enseignantes lors de leur arrivée à l'école. Cette personne a comme premier mandat d'effectuer un contact avec les nouvelles venues afin de les mettre à l'aise, de lui demander du support en cas de besoin (Vallerand et Martineau, 2006). Elle leur explique aussi le fonctionnement de l'école, les règles de vie et de conduites, l'orientation du projet éducatif en plus de leur parler des services disponibles et de l'organisation physique de l'école (*Ibid.*). Elle a donc le rôle de transmettre l'information, mais également celui d'accueillir les enseignantes débutantes afin qu'elles s'intègrent adéquatement dans ce nouveau réseau social et institutionnel. Pour ce faire, la direction doit, entre autres, faire visiter l'école aux novices en plus de les présenter aux autres membres du personnel (MÉQ, 1996).

Baillauquès et Breuse (1993) présentent le rôle d'accueil qu'a la direction lors de la rentrée scolaire en ces termes : « Mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas un intrus mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon travailler » (p. 157). À ces propos, nous pourrions ajouter que la direction a un rôle d'accueil important en

début d'année qui doit s'exercer également lorsque des enseignantes débutantes arrivent en cours d'année scolaire. Les novices qui prennent en charge une classe une fois l'année scolaire amorcée doivent s'insérer rapidement dans le fonctionnement de l'école et s'approprier leurs nouvelles responsabilités. Il importe de bien les accueillir et de les présenter aux autres collègues. Selon les commentaires des novices, elles ne sont pas toujours mises au courant du projet éducatif, ni des activités en lien avec le thème de l'école. Les autres enseignantes peuvent leur en glisser quelques mots rapidement, mais les débutantes considèrent que ce n'est pas à elles que le rôle revient. Elles auraient aimé être mieux supervisées lors de leur entrée. Elles remarquent aussi que le fait d'arriver après le début de l'année scolaire affecte la qualité de leur intégration dans une école. De plus, si la direction manque de temps pour effectuer son mandat de transmettre l'information et d'accueillir les nouvelles enseignantes, ces dernières peuvent se sentir embêtées et gênées d'aller lui demander de l'aide puisque le rapport établi n'en est qu'à ses débuts.

En outre, la direction devrait s'assurer que les novices en début de carrière aient toutes les ressources nécessaires pour enseigner. Par conséquent, il faudrait veiller à ce que le matériel soit en bon état et en quantité suffisante, que les novices connaissent le fonctionnement des divers appareils pouvant les aider dans leur travail (photocopieur, rétroprojecteur, ressources informatiques, etc.). Des enseignantes l'ont d'ailleurs fait remarquer. Elles se sont senties laissées à elles-mêmes et démunies devant le fait de ne pas connaître le fonctionnement de ces appareils. Selon elles, cela aurait facilité leur préparation du début de l'année.

Bref, tous ces exemples montrent que le rôle de la direction a une influence sur l'insertion professionnelle des enseignantes du primaire. Elle assure un rôle d'accueil, de transmission de l'information, de soutien et d'accompagnement des novices afin de faciliter leur intégration dans l'école. Ce rôle s'apparente au souci de l'autre, mais également au souci de l'institution puisque la direction devrait s'occuper

de la supervision pédagogique et ainsi s'assurer que les enseignantes en début de carrière s'inscrivent dans une démarche de formation continue visant leur développement professionnel.

Le souci de l'autre dans la pratique éducative

La visée du travail enseignant se résume en un rapport à l'autre au quotidien et non uniquement à transmettre un contenu. C'est ce qui différencie le technicien du professionnel puisque les enseignantes prennent continuellement des décisions dans des situations complexes, caractérisées par des relations avec des personnes (élèves, collègues, direction, autres personnels, parents) à l'intérieur d'un ensemble de limites et de contraintes disciplinaires, temporelles, normatives, organisationnelles, pédagogiques, sociales et affectives (Jutras, 2008). Dans ce cas et dans bien d'autres, il ne fait aucun doute qu'enseigner est un travail d'ordre éthique parce qu'entre en jeu une dimension relationnelle très étroite entre les enseignantes et leurs élèves, et également par leurs rapports interpersonnels entre collègues (COFPE, 2004). Ainsi, Legault (2004a) considère que se préoccuper d'autrui donne naissance au souci de l'autre afin de rendre possible le développement d'une compétence éthique. De son côté, Léger (2006) pose la question du sens que prend le rapport à l'autre lorsque quelqu'un se donne comme projet de se former, d'éduquer et d'exister. À l'instar de ces chercheurs, il nous semble qu'une sensibilité éthique ou un souci de l'autre constitue un préalable à la pratique éducative relative à l'enseignement au primaire. Autrement dit, c'est de réaliser qu'«enseigner dans une école, ce n'est pas simplement se trouver en face d'élèves, c'est se trouver aussi en face d'une société, de parents, d'un ministère, d'un directeur, de collègues, de pressions économiques, de lois diverses » (Jutras et Boudreau, 1998, p. 163), d'où la présence d'un souci de l'autre et de l'institution.

5.3 Le souci de l'institution et de la société

Le souci de l'institution et de la société est présenté en tenant compte des témoignages concernant le lien qu'entretiennent les enseignantes du primaire avec l'école où elles travaillent. Plusieurs nuances sont exposées mais, de façon générale, cette dimension apparaît comme la moins préoccupante pour les enseignantes en début de carrière. Elles s'attardent à respecter les règles établies dans leur école d'appartenance, mais elles ressentent davantage le lien qui les unit à leur école par leur contact avec les autres acteurs de l'institution. Le contenu de la section qui suit permet de comprendre pourquoi cette dimension semble plus vague et ambiguë chez les nouvelles enseignantes.

La mission de l'école et le rôle de l'enseignante

La troisième et dernière dimension à l'étude concerne le souci de l'institution. Par définition, cette préoccupation pour l'organisation se vit dans la pratique éducative des enseignantes comme une réflexion sur le sens de leur travail et les finalités de leurs actions, des valeurs professionnelles privilégiées ainsi que celles encouragées par l'école. Les enseignantes ont un rôle précis à jouer dans la société : celui d'instruire et d'éduquer les jeunes (MÉQ, 2001a; Desaulniers et Jutras, 2006). Ce rôle se rattache précisément aux trois axes définis par le MÉQ (2001b) : Instruire, socialiser et qualifier. Les enseignantes en début de carrière estiment que leur rôle revient avant tout à contribuer à la réussite de leurs élèves et ainsi leur permettre d'évoluer dans la société. Elles considèrent qu'elles participent à l'instruction et à la qualification des élèves par leur enseignement et le développement de compétences relatives à chacune des disciplines. Au niveau de la socialisation, elles remarquent que la vie en groupe leur permet d'apprendre aux élèves l'importance des valeurs sociales qui se rattachent au respect de soi, des autres dans des environnements divers et selon des cultures différentes.

Pour comprendre le souci de l'institution dans la pratique enseignante, il faut d'abord rappeler que l'éducation est un service considéré comme un bien public. C'est ce qui fait que le souci s'étend également au niveau de la société puisqu'il dépasse les murs de l'institution. Le mandat confié par la société aux enseignantes est donc à la fois très ample et très important puisqu'il concerne la formation des citoyens de demain (Desaulniers et Jutras, 2006). Comme le soulignent Fortin et Parent (2004) dans leur définition du souci de l'institution, cette préoccupation devrait être vécue par les enseignantes comme une « exigence personnelle de solidarité avec la mission de l'institution, ses orientations et son offre de service » (p. 68). Cela sous-entend que les enseignantes en début de carrière participent à cette mission en l'assumant de manière responsable.

Le souci de l'institution réfère également aux règles de l'organisation ainsi qu'aux valeurs qui y sont encouragées. Les novices ont indiqué qu'elles se sentent interpellées par les valeurs véhiculées par les organisations scolaires. Elles s'y conforment et veillent à les promulguer puisqu'elles sont encouragées dans leur école d'appartenance. Cela engage aussi au respect des règles associées à l'exercice de leur travail en plus de faire respecter le code de vie aux élèves de l'organisation scolaire. Les enseignantes se sentent concernées par le projet éducatif de leur école et c'est en ce sens qu'elles doivent en être informées pour veiller à promulguer les valeurs encouragées.

L'intervention éducative et ses enjeux éthiques

La pratique éducative fait référence aux actions des enseignantes. Ces interventions sont nombreuses puisque les novices agissent autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Comme l'éducation est un travail qui demande constamment de réfléchir sur les valeurs que les enseignantes transmettent (Gohier et Jeffrey,

2005), elles ont été appelées à expliquer à quoi elles se réfèrent pour intervenir auprès des élèves. Leurs réponses, quoique réfléchies et honnêtes, sont préoccupantes puisque des enseignantes débutantes soulignent qu'elles font référence à leur intuition pour agir de façon éthique et responsable. Et si leur intuition était trompeuse? Qu'en est-il du sens et de la portée de ces intuitions sur leurs interventions auprès des élèves? Ce que nous remarquons par contre, c'est qu'il serait plutôt difficile d'appliquer un protocole exact dans le milieu de l'enseignement puisque chaque situation est unique et vécue par des acteurs différents. De plus, nous constatons qu'il manque encore une éthique professionnelle collective à laquelle les enseignantes en début de carrière pourraient se référer et dans laquelle elles pourraient se reconnaître (Desaulniers et Jutras, 2006). En fait, le personnel enseignant ne possède pas d'ouvrage de référence spécifique à l'intervention éducative et c'est ce qui fait en sorte que très souvent, des enseignantes prennent des décisions basées sur une certaine éthique professionnelle intuitive et personnelle (*Ibid.*). Les novices soulignent qu'elles se réfèrent à leur vécu comme élève ou encore à des enseignantes du primaire qu'elles perçoivent comme des modèles. Il peut leur arriver aussi d'en parler à des collègues et à la direction pour guider leur réflexion. Ces témoignages indiquent l'importance de préciser aux acteurs du milieu scolaire la portée des interventions en enseignement afin de leur faire prendre conscience que leurs actions sont liées par extension à des finalités éducatives précisées par l'école québécoise. C'est pour cette première raison que nous croyons que le souci de l'institution se doit d'être mieux défini puisque cette dimension n'apparaît pas claire pour les enseignantes débutantes.

Le souci de l'institution peut se vivre de différentes manières chez les novices selon leur compréhension de cette troisième dimension du souci éthique. En tenant compte de leur témoignage, nous observons un souhait marqué de se consacrer principalement à ce qui se passe dans leur classe. Elles estiment que leur tâche est déjà exigeante et qu'en plus, on leur demande de participer à des comités et de veiller

à la préparation des activités de l'école. Le fait que les engagements et les responsabilités éducatives des enseignantes débordent le cadre de la classe et de l'école semble lourd à gérer pour les nouvelles venues dans le milieu scolaire. Ayant de la difficulté à dire non, elles s'aperçoivent qu'elles en prennent trop et se retrouvent avec beaucoup de responsabilités. Selon notre interprétation, il semble que cette réaction se veut un cri d'alarme par les débutantes puisqu'elles ne savent plus où donner de la tête. En réalité, il faudrait leur expliquer la portée sociale du rôle qui est visé dans leur engagement et leur perfectionnement en dehors des heures de classe. Il serait dommage de blâmer des personnes qui n'ont peut-être pas reçu l'information nécessaire associée à leur mandat et qui se trouvent dans une incompréhension par rapport à leur rôle envers la société. Souvent laissées à elles-mêmes, elles ne se sentent pas toujours comme un membre à part entière de la communauté éducative. Tout comme le déclare le COFPE (2004), il est vrai que l'engagement des enseignantes déborde le cadre de la classe pour participer à un projet de société. On leur demande d'assurer l'enseignement, la socialisation et la réussite des élèves, mais leur rôle ne s'arrête pas à ce mandat. En effet, de nombreuses enseignantes en début de carrière ont souligné qu'elles participent aussi au conseil d'établissement, aux différents comités ou aux ateliers de perfectionnement. Cet engagement ne semble pourtant pas être perçu comme une action en lien avec un sentiment d'interdépendance à la communauté éducative. Les enseignantes voient davantage ces responsabilités comme un surplus à leur tâche éducative. Il faudrait cependant leur expliquer la visée de ces actions en vue de créer davantage un sentiment d'appartenance à l'institution scolaire, d'où une éthique collective largement souhaitée en enseignement.

La compétence éthique

Le souci de l'institution touche également le développement des compétences professionnelles et des habiletés nécessaires à l'enseignement. La douzième

compétence élaborée par le MÉQ en 2001 se rattache au volet de l'identité professionnelle et plus précisément au fait d' « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (2001, p. 59). De façon générale, l'éthique n'est pas seulement un domaine théorique. Il s'agit en fait d'une manière d'agir et de vivre (Ricœur, 1990; Fortin et Parent, 2004; Desaulniers et Jutras, 2006). De la compétence découle un souci éthique qui est vécu au quotidien par les enseignantes en exercice. Ce dernier est décrit par les novices comme étant une nécessité d'être un modèle autant à l'école qu'à l'extérieur du travail pour servir d'exemple aux enfants. Cela fait aussi appel au professionnalisme et à la discrétion des enseignantes en plus de se lier à la notion de responsabilité. L'éthique du travail est souvent associée à la politesse, au respect des autres ainsi qu'à la tenue vestimentaire qui se doit d'être convenable. Des enseignantes parlent du souci éthique comme une compétence au sens large puisque, selon elles, l'éthique se présente autant dans la préoccupation de bien faire son travail que dans le devoir de respecter le secret professionnel. Il s'agit également de dégager ce qui se fait ou pas, d'être capable de faire un discernement entre ce qui se dit ou non. Les responsabilités sont autant associées à la classe qu'aux contacts avec les parents. Cela revient également au souci de la société qui se vit à l'extérieur de l'école. Le contenu des définitions fournies par les débutantes semble refléter que la compétence éthique est perçue comme une « notion à contenu variable » (Bégin, 1998). Encore aujourd'hui, on ne peut affirmer que l'interprétation que se font les novices de la compétence serait suffisamment précise pour être opérationnelle et ainsi, servir de guide à l'intervention pédagogique. En réalité, la compétence constitue une balise incontournable pour l'exercice de la profession enseignante (COFPE, 2002), mais le sens et la portée de celle-ci ne sont pas expliqués longuement dans les milieux scolaires. Selon St-Vincent, « la conception de l'éthique demeure ambiguë dans les milieux de formation et de la pratique » (2007, p. 37). Parmi les novices interrogées, une seule personne a reçu une formation spécifique à l'éthique dans sa formation en enseignement. Selon les témoignages, il ressort que c'est un caractère plus déontologique, soit l'obéissance à des règles, qui demeure dans l'esprit

des débutantes lorsqu'on leur parle d'un agir éthique et responsable. Cela revient à la pensée de Gohier (2007) qui souligne que l'éthique et la déontologie sont les deux faces complémentaires de l'art de l'orientation de la conduite humaine. Selon elle, c'est dans « ce fragile équilibre entre raison et sensibilité, entre certitude de la norme et incertitude de la vie, que réside la compétence éthique de l'enseignant » (p. 82). Sans mettre de côté la déontologie qui fait appel à la connaissance et à l'adhésion à des règles de conduite associées à la profession enseignante, notre vision poursuit cette réflexion prétendant que l'éthique « ne se réduit pas à la dimension procédurale de son articulation » (p. 83).

La toile de fond qui a guidé l'analyse des données et l'interprétation des résultats de la recherche est inspirée de la pensée de Ricoeur qui décrit l'éthique comme une visée de la vie bonne. C'est ce qui porte à croire que la compétence proposée par le MÉQ (2001a) illustre des postures éthiques différentes par l'entremise de ses composantes à contenu variable. La formation à l'enseignement propose diverses approches qui « s'arriment plutôt à une perspective déontologique [...] qui, de par le raisonnement technique qui y est privilégié, risque d'annihiler l'accroissement d'une sensibilité éthique et le développement d'habiletés inhérentes à une compétence éthique » (Patenaude, 1997)¹³. En fait, ce constat met en évidence que la formation initiale et continue représentent des moments qui permettent de constater la pertinence de développer une compétence éthique en enseignement (Bacon, 2007).

Le souci de l'institution et de la société dans la pratique éducative

Le souci de l'institution et de la société s'exprime par la reconnaissance du fait que la préoccupation éthique se vit autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs

¹³ (Cité par Bacon, 2007)

de l'organisation. Dans le milieu de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire, cela veut dire que l'ensemble du personnel associé aux institutions scolaires est porteur de la mission de l'école québécoise qui tire sa légitimité des besoins particuliers et des priorités sociales (Fortin et Parent, 2004). Dans cette perspective, le souci éthique déborde du contexte de la pratique éducative et des murs de l'établissement. Il ouvre la voie à la promotion d'une conscience sociale et d'une responsabilité partagée avec l'ensemble des enseignantes et les autres acteurs du milieu scolaire. Ainsi, toutes ces personnes contribuent au développement des jeunes. Tel est le mandat qui leur est confié en plus d'être considérées comme des modèles pour la société.

L'école québécoise confie à son personnel enseignant le mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. Elle s'attend à ce que les enseignantes fassent tout ce qui est en leur pouvoir pour réaliser ces trois missions, dans tous leurs gestes quotidiens. C'est dire à quel point le rôle d'éduquer est important dans la société (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 96).

Le souci de l'institution et de la société est décrit par des enseignantes en début de carrière comme une exigence du respect des règles à suivre dans l'école et comme un esprit de solidarité avec l'ensemble des collègues. La confiance est de mise lorsque des décisions sont prises en vue de promulguer la mission de l'institution. Les enseignantes débutantes s'assurent de respecter les règles émises par l'école et les règlements qui les concernent comme enseignantes, mais elles ne se sentent pas réellement interpellées par un sentiment d'appartenance avec le lieu où elles travaillent. Les témoignages dégagent peu le contexte de «socialisation professionnelle» qui permettrait aux nouvelles enseignantes de ressentir ce sentiment d'attachement à l'institution avec le groupe d'enseignantes selon les valeurs et la culture du milieu scolaire. Elles se sentent concernées par les autres personnes de l'école mais, ce rapport entretenu au sein de l'organisation se doit d'être plus explicite. À cet égard, le souci de l'institution est présent, mais peu précisé de sorte qu'il semble moins préoccupant pour les personnes interviewées.

Selon l'interprétation des résultats, cette dimension doit aller au-delà de la connaissance et de la compréhension du fonctionnement du milieu de travail. Se développant dans l'action, le souci de l'institution suppose un agir professionnel, un engagement et un investissement de l'enseignante dans sa pratique. Les personnes interrogées sont des nouvelles enseignantes dévouées qui participent à la vie de l'école, mais elles considèrent que leur mandat dépasse nettement leurs fonctions puisqu'il se vit également à l'extérieur des murs de l'organisation. Elles remarquent que leur profession les amène à travailler souvent en dehors des heures de classe pour mener à terme toutes leurs responsabilités. C'est la raison pour laquelle l'analyse fait ressortir que le souci éthique doit être compris et défini en ce qui concerne la préoccupation pour la société et non uniquement en ce qui concerne les élèves. Toutes les enseignantes, autant les novices que les chevronnées, se doivent d'être interpellées par un sentiment d'engagement envers leur profession qui leur demande d'exercer un rôle important pour la société. Les résultats de l'analyse du souci de l'institution remettent en question l'existence d'une réelle culture professionnelle perceptible par les enseignantes du primaire en début de carrière. La notion d'appartenance ne semble pas apparaître puisque, selon l'interprétation des données, leur insertion professionnelle est vécue dans un contexte social où la reconnaissance des enseignantes est affectée dans la société actuelle.

De plus, il semble qu'une éthique professionnelle est en voie de construction selon la pensée des enseignantes. Il est de mise de développer l'éthique professionnelle en enseignement afin de préciser le souci de l'institution qui demeure sous-entendu dans la pratique éducative. La tâche des novices est ardue puisqu'en plus d'agir selon un acte réflexif, interactif, complexe et professionnel, elles s'insèrent dans un milieu institutionnel qui amène leur personne à entrer en contact avec des élèves, des parents, des collègues, des membres de la direction, etc.

Un souci éthique à définir dans la pratique éducative

À la lumière des éléments exposés dans la recherche, il devient important d'ancrer le souci éthique dans la pratique éducative dès le début de la carrière en enseignement. Cette préoccupation est amorcée par la prise en compte de la compétence éthique durant la formation à l'enseignement. Selon notre perspective, le souci éthique semble essentiel à la réflexion qui s'effectue dans la pratique éducative puisqu'il incarne une posture importante de la compétence professionnelle. Nous croyons que la formation initiale en enseignement devrait avoir comme objectif de soutenir davantage le développement du souci éthique associé à la compétence professionnelle. « En amont du questionnement, de la réflexion et du dialogue, ce souci procurerait une certaine conscience des enjeux présents dans une situation donnée et favoriserait une démarche rigoureuse et approfondie de réflexion » (Tremblay, 2007, p. 37). Essentiellement, le souci éthique n'est pas une théorie, mais bel et bien une notion servant à recentrer la représentation de la compétence éthique dans la pratique éducative des enseignantes, trop souvent associée qu'à la confidentialité ou qu'à la tenue vestimentaire. Le souci éthique renvoie à un état d'être, une visée, une posture, une attitude tandis que la compétence éthique, à un savoir-faire qui traduit cette attitude de se préoccuper de soi, des autres, de l'institution et de la société. Voilà pourquoi nous croyons que ce concept doit être explicité tant dans la formation que dans l'exercice de la profession enseignante.

Les débuts dans l'enseignement sont souvent caractérisés par le stress de se retrouver seule devant un groupe d'élèves et d'assumer toutes les responsabilités liées à la tâche. Les rapports auprès des enfants ainsi que la gestion de classe à instaurer très tôt font en sorte que les novices orientent leurs pensées vers le souci de l'autre puisque les élèves représentent le centre de leur emploi, soit leurs intérêts principaux. Les résultats de la recherche montrent que c'est le souci de l'autre qui prend le plus d'ampleur dans la pratique éducative des novices. Le contraire aurait été surprenant

puisque les enseignantes du primaire sont formées dans le contexte d'une réforme centrée sur l'élève. Pour orienter la réflexion éthique animée par un triple souci, il faudrait laisser plus de place au souci de soi en plus de chercher à brosser un tableau plus complet du souci de l'institution afin que les enseignantes débutantes se sentent davantage interpellées par ces deux dimensions. Pour laisser plus de place au souci de soi, il faudrait parler des conditions susceptibles de favoriser son développement en soulignant son importance ainsi que son influence sur le travail en enseignement. Pour sa part, le souci de l'institution rejoint cette éthique ardemment souhaitée en enseignement, encore en voie de définition (Desaulniers et Jutras, 2006). C'est ce qui pourrait expliquer le peu d'information qui en découle. Actuellement, les enseignantes en début de carrière se concentrent sur les autres acteurs de l'institution au risque de s'oublier durant leurs interventions. Cette situation est typique et réaliste puisque ces personnes apprennent un métier tout en effectuant exactement les mêmes tâches que les enseignantes chevronnées. Nous estimons que c'est peut-être avec l'expérience que l'équilibre va se créer dans cette préoccupation tripolaire (de soi, des autres et de l'institution). Il serait alors intéressant d'expérimenter le même canevas d'entrevue avec des enseignantes du primaire qui ont plus de cinq ans d'expérience afin d'explorer comment se manifeste chacune des dimensions du souci éthique dans leur pratique éducative.

Il se dégage de l'intention de vouloir décrire le souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes débutantes que cette préoccupation ne doit pas se limiter qu'au souci des élèves puisqu'elle s'étend également à l'ensemble de la société. L'éthique se vit au quotidien, à travers les relations mais aussi dans les décisions et les actions posées. Autrement dit, les enseignantes doivent se questionner constamment durant leur insertion tout en se préoccupant d'elle-même comme personne en devenir, mais en tenant également compte de leurs élèves, des parents, de leurs collègues, de la direction, de l'institution scolaire et aussi de la société qui demeurent liés de près ou de loin à leurs interventions. Dès l'entrée dans la carrière,

les enseignantes découvrent qu'elles ne sont pas les uniques artisanes de leur pratique pédagogique puisque celles-ci sont également tributaires de toute la hiérarchie sociale et scolaire qui les supporte (Jutras et Boudreau, 1998, p. 176). En définitive, c'est pour toutes ces raisons qu'il est apparu impératif de décrire le souci éthique dans la pratique éducative des nouvelles enseignantes du primaire.

CONCLUSION

La recherche visait à expliciter la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière. À l'intérieur du premier chapitre portant sur la problématique, il nous est apparu indispensable de présenter les finalités éducatives reliées à la mission de l'école québécoise en plus de définir l'acte éducatif comme une des dimensions qui caractérisent la pratique enseignante. En nous appuyant sur ces fondements, nous avons été en mesure de décrire le souci éthique dans la pratique éducative.

C'est principalement avec la publication du document d'orientation pour la formation à l'enseignement (MÉQ, 2001a) que l'intérêt pour une compétence éthique prend plus d'importance, même si elle avait été annoncée en 1990 par le CSÉ. Nous jugeons qu'agir de façon éthique et responsable va au-delà d'une simple compétence instrumentale, d'où l'idée d'utiliser la notion de souci éthique inspirée de Ricœur (1991). Ce philosophe sous-tend que la question éthique se pose dès qu'un être humain fait face à d'autres personnes (Jutras et Boudreau, 1998) et « s'il est un lieu où cette situation est fondamentale, c'est bien le monde de l'éducation » (*Ibid.*, p. 155). La notion de souci éthique nous a permis de décrire la réflexion éthique qui est présente dans la pratique éducative au regard de trois dimensions spécifiques : le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution. Ces dernières ont d'ailleurs été définies à l'intérieur du cadre conceptuel et ont été le sujet central du canevas de base utilisé lors des entrevues semi-dirigées.

Comme l'intérêt premier de la recherche consistait à décrire le souci éthique dans la pratique éducative, une méthodologie de type qualitative a permis d'entrer directement en contact avec des enseignantes du primaire en début de carrière. À

l'aide d'entrevues semi-dirigées, nous avons recueilli les témoignages de sept personnes. Ces différents points de vue nous ont donné la chance de mettre en lumière des éléments forts intéressants pour l'avancement dans les domaines de l'éthique et de l'éducation. Les principaux résultats de l'étude nous permettent de décrire les trois dimensions du souci éthique comme des visées essentielles à la réflexion des enseignantes dans leur pratique éducative.

Tout d'abord, le souci de soi se manifeste dans la pratique éducative comme une réflexion au cours de laquelle les novices deviennent de meilleures personnes par la connaissance et le respect d'elles-mêmes. De plus, il semble que les premières années dans le milieu scolaire permettent à ces enseignantes en début de carrière de découvrir la personne qu'elles sont et que c'est par la pratique qu'elles se transforment et apprennent à se respecter. La première dimension du souci éthique réfère ainsi à la connaissance et au respect de soi dans l'intervention en enseignement. Essentiellement, nous retenons que la personne même de l'enseignante devrait occuper une place centrale dans la réflexion des novices sur leur pratique éducative puisque le souci de soi montre que les valeurs et les préoccupations des enseignantes sont à la base de leurs décisions et de leurs actions.

Ensuite, la visée du travail enseignant se résume en un rapport à l'autre au quotidien et c'est ce qui caractérise la deuxième composante du souci éthique. Cette dimension relationnelle avec les élèves est très présente en plus des rapports entretenus avec d'autres personnes (les parents, les collègues, la direction). Comme le montrent l'analyse et l'interprétation des données, le souci éthique ne repose pas uniquement sur l'enseignante puisque cette dernière se réalise et se forme au contact des autres personnes engagées dans la relation éducative. En résumé, le souci de l'autre consiste en une prise en compte des autres personnes tout en ayant conscience de l'impact de sa présence comme sujet dans ce rapport.

Enfin, le souci de l'institution et de la société s'exprime par la reconnaissance du fait que la préoccupation éthique se vit autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'organisation. Cette troisième dimension est décrite comme une exigence de connaître la mission de l'institution scolaire. Les enseignantes en début de carrière s'assurent de respecter les règles et les valeurs émises par l'école en plus des règlements qui les concernent comme enseignantes, mais elles ont tout de même de la difficulté à définir le souci de l'institution.

Selon nous, la présence d'une communauté d'appartenance pourrait peut-être se développer davantage par l'entremise d'une éthique professionnelle collective qui permettrait aux nouvelles enseignantes de se sentir interpellées avec le groupe d'enseignantes selon des valeurs communes et une culture d'interdépendance au milieu scolaire. Nos résultats questionnent la profession enseignante qui est à l'heure d'un mouvement de professionnalisation depuis maintenant quelques années. Cela revient à s'interroger sur « le rôle social de la profession, ses responsabilités, sa fonction, ses buts, son attitude face aux risques et à l'environnement » (Parizeau, 1996, p. 101). Les résultats montrent d'ailleurs qu'un sentiment d'appartenance à l'institution ne semble pas présent chez les novices. Pour ce faire, nous croyons que les enseignantes devraient avoir plus d'opportunité et de lieux d'échange pour se sentir aptes à composer avec les enjeux de leurs actions sur l'institution, sur la communauté éducative et sur la société. Elles se sentent concernées par les autres personnes de l'école, mais ce rapport entretenu au sein de l'organisation se doit d'être mieux défini et davantage présent dans la profession enseignante.

Certains des éléments issus de l'interprétation des données viennent confirmer les propos d'autres auteurs (Desaulniers et Jutras, 2006; Fortin et Parent, 2004; Gohier, 2005; Jutras, 2007; 2008) qui se sont intéressés à l'éthique et à sa place dans l'éducation. La manifestation du souci de soi, de l'autre et de l'institution décrite par des novices fournit aussi des éléments d'informations nouveaux issus du contexte

de l'insertion professionnelle. La recherche expose ainsi la pertinence et la nécessité d'ancrer l'éthique professionnelle dans un souci éthique singulier et authentique (Léger, 2006). C'est par son caractère exploratoire que l'étude a donné la parole à des enseignantes afin de mieux comprendre comment se manifeste le souci éthique dans leur pratique.

Les retombées de la recherche

La recherche rappelle la pertinence d'ancrer la préoccupation éthique autant en formation initiale à l'enseignement qu'en insertion professionnelle et en formation continue. Elle s'inscrit dans la pensée du COFPE (2002) qui désire instaurer une éthique partagée dans la profession en développant un souci éthique chez tous les acteurs de l'éducation. Le discours des novices témoigne qu'il manque encore aux enseignantes des occasions structurées de réfléchir à leurs propres attitudes, à leurs valeurs, à leurs actions dans l'école et en dehors de celle-ci (Desaulniers, 1998). Elles ne sont pas non plus appelées à verbaliser comment la dimension éthique se vit et se perçoit dans leurs interventions. Plusieurs instances gouvernementales (COFPE, CSÉ, MELS) indiquent qu'il importe de réfléchir aux enjeux éthiques de l'activité éducative. Pourtant, aucun dispositif précis n'est prévu dans les commissions scolaires afin de développer un souci éthique indissociable de la pratique enseignante. On s'attend que les nouvelles enseignantes alignent leur pratique sur une éthique professionnelle propre à leur groupe de travail, mais elles ont rarement l'occasion de s'exprimer sur le sujet de façon explicite pour ne pas dire jamais.

Nous croyons que l'éthique s'adresse d'abord et avant tout à la personne même de l'enseignante (Fourez, 1990) et c'est pour toutes ces raisons que nous nous sommes intéressées à mieux connaître ce que vivent et ce que pensent des novices qui s'insèrent dans le milieu éducatif. Il en ressort que le souci éthique se manifeste au

quotidien et que c'est ce qui permet à des enseignantes du primaire en début de carrière de donner un sens à leurs actions.

Cette première tentative de description du souci éthique dans la pratique éducative ne peut qu'ouvrir la voie à d'autres écrits dans le domaine et ainsi contribuer à l'avancement de la recherche reliée à l'éthique dans la profession enseignante.

Pistes de recherches ultérieures

Le but de l'étude a été de décrire le souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière. Voyant la nécessité d'assurer une formation pertinente aux futures enseignantes, nous estimons qu'il serait intéressant d'explorer comment se manifeste cette préoccupation éthique dès la formation initiale où les stages deviennent des expériences significatives pour la pratique éducative. Un triple souci en émergence pourrait alors être défini. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est encore intéressée au développement du souci éthique chez les futures enseignantes du primaire à la formation initiale.

D'un autre point de vue, il serait tout autant profitable de comprendre comment le souci éthique se transforme chez des enseignantes d'expérience. Comment se décrit alors le souci de soi dans la pratique des enseignantes chevronnées? Le souci de l'institution peut-il s'apparenter à un engagement dans la communauté éducative qui veille au développement professionnel tant souhaité dans le milieu scolaire? Le point de vue d'enseignantes chevronnées pourrait différer des novices sur certains aspects des trois dimensions du souci éthique. Cela apporterait une meilleure compréhension du problème à l'étude durant l'insertion et la formation continue en milieu de pratique.

L'éthique semble être bel et bien au cœur même de la pratique enseignante. Il faut également reconnaître qu'il n'y a pas de réponses uniques aux questions d'ordre éthique que se posent les enseignantes (Jeffrey, 2005). C'est d'ailleurs ce qui caractérise les recherches dans le domaine des sciences humaines et sociales.

L'éducation est un lieu de la parole tenue

Philippe Meirieu

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (Dir.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions ESF.
- André, J. (1992). Pour un retour au sujet. *Cahier pédagogiques*, 302, 24-25.
- Bacon, C. (2007). *Explicitation de l'interrelation identité professionnelle-éthique professionnelle à partir de savoirs théoriques et de savoirs pratiques : la situation de conseillères et de conseillers d'orientation exerçant au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Beaud, J.-P. (2006). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 211-242). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Beaudoin, J.-M. (1994). La réflexion éthique contemporaine. *Éducation permanente*, 121, 13-52.
- Bégin, L. (1998). La compétence éthique : une notion à contenu variable. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 27-38). Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. et Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 20(2), 107-128.
- Boisvert, Y., Jutras, M., Legault, G.A. et Marchildon, A. (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*. Montréal : Liber.
- Bouchard, P. (Dir.) (1994). *La recherche qualitative : études comparatives*. Québec : Université Laval.
- Boudreau, C. (1995). *Étude de la dimension éthique dans la relation éducative à partir de témoignages d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* [En ligne]. Accès à : http://www.cofpe.gouv.gc.ca/intro_publications.html

- COFPE (2002). *Réponse du COFPE au document de consultation de l'office des professions du Québec intitulé « La reconnaissance professionnelle des enseignantes et enseignants »* [En ligne].
Accès : http://www.cofpe.gouv.gc.ca/intro_publications.htm
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Les Publications du Québec, Direction des Communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- CSÉ (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 : Gouvernement du Québec.
- Corneau, S. D. (1998). *Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la Commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Hull.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods : A sourcebook*. New York : McGraw-Hill.
- Desaulniers, M.-P. (1998). Sexualité et compétence éthique des enseignants. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 85-102). Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P., Fortin, P., Jean, M., Jutras, F., Larouche, J.-M., Legault, G.A., Parent, P.-P., Patenaude, J. et Xhignesse, M. (2003). Le professionnalisme vers un renouvellement de l'identité professionnelle. Dans G.A. Legault (Dir.) (2003), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (p. 183-226). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebuis, P. et Legault, G. A. (Dir.) (1998). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F. et Legault, G.A. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 131-166). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Deslandes, R., Paré, C. et Parent, G. (2006). Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la génération Y, et celles de leurs parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 593-621.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- De Villers, M.-É. (1997). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec Amérique.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching, In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.) (p.119-161). New York : Macmillan.
- Fabre, M. (2005). De la barbarie ou les deux sources de l'éthique éducative. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 23-40). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Feinman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In S. L. Shulman et G., Sykes (Dir.), *Handbook of teaching and policy* (p.150-170). New York : Longman Inc.
- Flores, M. A. et Day C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities : A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 22(2), 219-232.
- Forest, L. et Lamarre, A.M. (2008). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, P. (1998). Le souci éthique. *Réseaux*, (82-83-84), p. 41-50.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie : une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, P. et Parent, P.-P. (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles*. France : L'Harmattan.
- Fortin, P., Proulx, R. et Gagnier, J.-P. (2002). Le souci éthique au cœur de la pratique en déficience intellectuelle. Dans J.-P. Gagnier et R. Lachapelle (Dir.), *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : Participation plurielle et nouveaux rapports* (p. 139-170). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Fourez, G. (1990). *Éduquer : écoles, éthiques, sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie en sciences humaines : la recherche en action* (2^e éd.). Québec : Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Gohier, C. (2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie? Pour une éthique du lien. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 77-93.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 41-60). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté : À la recherche du sens perdu : Éduquer à la compréhension et à la relation. Dans C. Gohier (Dir.), *Enseigner et libérer* (p. 1-19). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (1999). Mise en échec de la séduction. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.), *Enseigner à séduire* (p. 124-135). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. et Jeffrey, D. (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Loi sur l'instruction publique*, chapitre I-3.3, section II, Obligations de l'enseignant, article 20.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hare, W. (1993). *What makes a good teacher*. London : The Althouse Press.
- Harrisson, D. (2004). L'éthique et la recherche sociale. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 37-60). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant : à la conquête de l'identité professionnelle* (tome I). Montréal : Éditions Logiques.
- Huberman, A. M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de précision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jeffrey, D. (2005). Éthique et profession enseignante. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 377-390). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Jeffrey, D. et Gauthier, C. (2003). *Le défi éthique des enseignants*. Document rédigé pour le COFPE.
- Jutras, F. (2008). Les relations entre collègues en milieu éducatif : une nouvelle question pour la recherche en éthique professionnelle. *Bulletin de recherche de la Faculté d'éducation de l'Université Moncton*, 12, 15-16.
- Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 35-51.
- Jutras, F. et Boudreau, C. (1998). La dimension éthique dans la relation éducative selon le point de vue d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebus et G.A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 155-169). Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G.A., et Desaulniers, M.-P. (2006). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kvale, S. (1996). *Interviews : An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks : Sage Pub.
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

- Lecompte, M.D. et Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Legault, G.A. (1998). L'école, l'éthique et la formation des maîtres dans une culture en changement. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebus et G.A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 11-22). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. (2004a). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, J.-P. (2004b). *Former des enseignants réflexifs*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Legendre, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement : une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, J. et Boutin, G. (1990). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lévesque, M. et Barriault-Boivert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : théorie et pratique*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Martin, N. K. et Baldwin, B. (1992). *Validation of an inventory of classroom management style : differences between novice and experienced teachers*. Communication présentée à l'annual meeting of the american educational research association. Atlanta : GA.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Se mettre en mots ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens. Le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans C. Gohier (Dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*. (p. 67-88). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003a). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.

- Martineau, S. et Presseau, A. (2003b). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle : phénomènes de système et logiques d'acteurs. Dans N. Delobbe, G. Karnas et C. Vanderberghe (Dir.), *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes* (p. 359-368). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. Dans Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Actes du 5^e colloque international Recherche(s) et formation, IUFM des Pays de la Loire, Nantes. (CD-Rom)
- Maubant, P. (2007). Nouvelles configuration éducatives : Quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants? Dans C. Gohier (Dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*. (p. 37-65). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mayer, R. et Ouellet, P. (1991). L'entrevue. Dans R. Mayer et P. Ouellet (Dir.), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux* (p. 305-337). Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et coll. (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Miles, M. B. et Huberman, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2001a). *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*. Document préparé par les membres du comité de travail sur

l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire. Région de la Mauricie-Bois-Francs.

- MÉQ (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Les orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, France.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Nault, T. et Léveillé, C. J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration. *Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences* (63-80).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parizeau, M. H. (1996). Éthique appliquée. Dans M. Canto-Spenber (Dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 534-540). Paris : PUF.
- Patenaude, J. (1997). Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique. Dans G.A. Legault (Dir.), *Enjeux de l'éthique professionnelle – Tome II – L'expérience québécoise* (p. 105-138). Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx,

- Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ricœur, P. (1991). *Lectures I. Autour du politique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1985). Avant la loi morale : l'éthique. *Encyclopaedia Universalis*, suppl. II, 42-45.
- Robert, P. (1993). *Le nouveau Petit Robert*. Paris : Le Robert.
- Rondeau, D. (2007). Liminaire – Lieux et contextes de l'autorégulation en éthique. *Éthica*, 16(2), 9-23.
- Russ, J. (1994). *La pensée éthique contemporaine*. Paris : PUF.
- Saint-Vincent, L.-A. (2007). La compétence en éthique professionnelle, ça se développe? *Vie pédagogique*, 143 (avril-mai), 37-41.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* 4^e éd. (p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* 3^e éd. (p. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D.A. (1995). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. England : Ashgate publishing.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative Methodology and sociology : Describing the social world*. England : Gower.
- Simon, R. (1993). *Éthique de la responsabilité*. Paris : Cerf.

- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research*. Newbury Park : Sage.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York : Longman.
- Tremblay, S. (2007). *Le développement du souci éthique dans la formation d'intervenants : le cas de la formation des intervenants en toxicomanie*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- Uwamariya, A. (2004). *La représentation d'enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle. [En ligne]. Accès : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article86>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Québec : Les Presses Universitaires de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de survie des enseignants. Dans J.-C. Forquin (Dir.), *Les sociologues de l'éducation américaines et britanniques* (p. 351-376). Bruxelles : De Boeck.

APPENDICE A

GUIDE POUR LES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Préalables à l'entrevue

- Remercier la personne;
- Explication de la recherche (but et objectifs);
- Parler du déroulement, de la durée et des thèmes de l'entrevue;
- Demander la permission d'enregistrer le témoignage sur une bande audio;
- Répondre aux questions de la participante (s'il y a lieu);
- Remplir le formulaire de consentement.

Thème 1 : Souci de soi (la personne enseignante)

1. L'individu peut-il nommer les raisons qui l'ont mené vers l'enseignement au primaire?
2. L'individu peut-il affirmer qu'enseigner lui permet de se réaliser pleinement comme personne? Pourquoi?
3. L'individu peut-il se décrire brièvement à l'aide de 5 mots? (**Je suis une personne...**)
4. L'individu peut-il nommer à quoi il apporte de l'importance dans son enseignement? (**Nommer des valeurs**)
5. L'individu peut-il décrire ce qu'il souhaite que les élèves retiennent de sa personne?
6. L'individu peut-il expliquer si c'est facile ou non pour lui d'assumer à la fois toute sa part, mais sa juste part de responsabilité en enseignement? (**A-t-il l'impression d'en faire trop?**)
7. L'individu peut-il expliquer comment il évalue sa disponibilité d'écoute et sa présence auprès de plusieurs élèves en même temps?
8. L'individu peut-il dire si certaines interventions enseignantes viennent le chercher plus facilement au plan émotionnel? (**Donner un exemple concret**)

9. Les questions qu'on vient d'aborder sont regroupées autour d'un même thème : **le souci de soi**. (= préoccupation pour sa personne)

L'individu peut-il indiquer comment il décrit le souci de soi dans la pratique enseignante?

- Est-ce pertinent pour lui d'accorder de l'importance à sa personne dans la pratique enseignante?
- Considère-t-il qu'il se connaît assez (comme enseignante) pour tenir compte des incertitudes et de ses limites comme personne lors d'une prise de décision

Thème 2 : Souci de l' autre (l'élève, les parents, les collègues et la direction)
--

1. L'individu peut-il expliquer comment il qualifie ses relations auprès d'un groupe d'élèves?

2. L'individu peut-il décrire sa façon de voir les élèves et préciser la place qu'il leur accorde dans sa classe? (**Prise de décision démocratique / Façon de les considérer**)

3. L'individu peut-il expliquer comment il vit le fait qu'il possède une autorité et un certain pouvoir sur les élèves de sa classe?

4. L'individu peut-il indiquer quelle est, selon lui, la portée des paroles, des gestes et des comportements d'un enseignant vis-à-vis de ses élèves?

5. L'individu peut-il dire quel type de rapport il privilégie avec les parents de ses élèves?

6. L'individu peut-il exprimer ce qui lui apporte le plus de satisfaction dans ses rencontres avec des parents? Ce qui lui apporte le plus de frustrations?

7. L'individu peut-il décrire les types de relation qu'il favorise envers ses collègues? Envers la direction?

8. L'individu a-t-il déjà vécu des situations plutôt difficiles avec des collègues? Avec la direction? La plupart du temps, qu'est-ce qui posait problème? (**Tensions entre...**)

9. Les questions abordées dans cette seconde partie de l'entrevue font référence au souci de l'autre.

Ce souci peut se vivre de différentes façons. L'individu peut-il préciser comment il décrit cette préoccupation pour les autres dans la pratique enseignante?

- Est-ce facile de reconnaître que l'autre ne peut être réduit à la perception que l'on peut en avoir ?
- Est-ce difficile de réaliser que l'autre est différent de nous?

Thème 3 : Souci de l'institution (ou de l'organisation) et de la société
--

1. L'individu peut-il nommer dans ses mots quelle est la principale mission de l'école québécoise? (**Rôle de l'école/Lui parler des 3 axes de la mission**)
2. L'individu peut-il préciser comment il perçoit son rôle d'enseignant? (**Vs les orientations du renouvellement pédagogique de 2001**)
3. L'individu peut-il parler des valeurs qui sont privilégiées dans l'école où il travaille? Les voit-il comme une exigence de solidarité envers son école?
4. L'individu peut-il décrire à quoi se réfère-t-il pour guider ses interventions?
5. L'individu peut-il indiquer s'il considère ou non que les responsabilités des enseignants dépassent les murs de l'école? (**Exemple de situation**)
6. L'individu peut-il décrire la principale responsabilité que la société confie aux enseignants selon lui?
7. L'individu peut-il dire ce que la compétence *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* (MÉQ, 2001) représente pour lui?
8. Les questions du dernier bloc se rattachent au souci de l'institution. L'individu peut-il décrire le lien qui l'unit avec l'école où il travaille comme enseignant?
9. Tout au long de l'entrevue, il a été question du souci éthique. Dans la littérature sur les pratiques professionnelles, on parle de trois dimensions qui sont présentes dans toute intervention : le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution (Fortin et Parent, 2004).
 - Suite aux questions de l'entrevue, l'individu peut-il dire s'il considère que ces trois sont présentes dans la pratique enseignante?
 - Peut-il faire un résumé de ce qu'il retient de ces trois dimensions?

FIN DE L'ENTREVUE: Remercier l'individu d'avoir participé à la recherche et lui rappeler que les données recueillies durant l'entrevue demeureront confidentielles.
--

APPENDICE B

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Mélanie Belzile
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	Anne Marie Lamarre
Titre du projet :	Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique d'enseignantes et d'enseignants du primaire en début de carrière
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	Bourse d'études supérieures du Canada – Maîtrise (CRS11) 2007-2008
Remarque :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-51-185
Période de validité :	Du 20 mars 2008 au 20 mars 2009
Durée de l'expérimentation :	Du 01 avril 2008 au 31 mai 2008



Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

APPENDICE C

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

CODE DU OU DE LA RÉPONDANTE : _____

✓ Veuillez répondre aux questions suivantes :

1. **GENRE** : Femme ____ Homme ____

2. **ÂGE** (1^{er} mai 2008) : _____ ans

3. En quelle année enseignez-vous?

Préscolaire ____

1^{re} année du 1^{er} cycle ____ 2^e année du 1^{er} cycle ____

1^{re} année du 2^e cycle ____ 2^e année du 2^e cycle ____

1^{re} année du 3^e cycle ____ 2^e année du 3^e cycle ____

4. Combien d'**années** d'expérience en enseignement aurez-vous cumulées au 30 juin 2008? (à partir du premier contrat reçu)

1 an ____ 2 ans ____ 3 ans ____ 4 ans ____ 5 ans ____

5. Quel est votre **statut** actuel au sein de votre commission scolaire?

Permanent (poste) ____ Année d'obtention du poste (____)

→ Combien de contrats alloués avant l'obtention? (____)

Contractuel (contrat) ____ → (1^{er} ____, 2^e ____, 3^e ____, 4^e ____, 5^e ____, 6^e ____)

Autre(s) ____ (Ex. : taux horaire, à la leçon, etc.)

6. Dans quelle commission scolaire travaillez-vous?

- CS de l'Estuaire
- CS du Fer
- CS du Fleuve-et-des-lacs
- CS des Monts-et-Marées
- CS des Phares

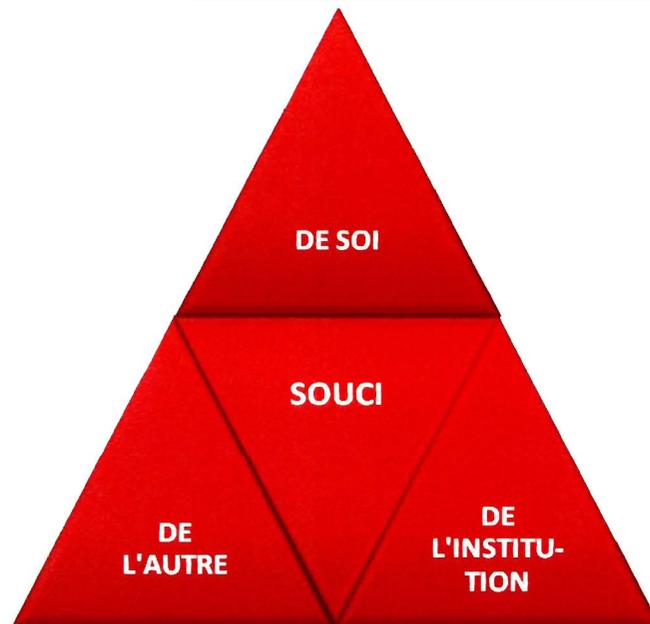
APPENDICE D

LA RÉFLEXION ÉTHIQUE EST ANIMÉE PAR UN TRIPLE SOUCI

(Tirée de Forest et Lamarre, 2008)

Souci de soi

Je prête attention à ma propre subjectivité. Je détermine en quoi la situation me touche dans mes expériences passées, dans mes valeurs, dans ma perception de moi-même. Je cherche à clarifier ce qu'il est important pour moi de privilégier dans la situation. Je me soucie de ce que j'apprends dans la situation.



Souci de l'autre

J'essaie de comprendre comment l'autre se sent dans la situation. Je cherche à cerner comment il comprend la situation : *quelle est sa perception, quelles sont ses valeurs, quels sont ses intérêts ?*

Je me préoccupe de son bien-être. Je me soucie des conséquences de mes choix sur autrui. Je tiens compte de ce que l'autre apprend

Souci de l'institution, de la communauté d'appartenance, de la société

Je prends connaissance de la mission de l'institution. Je discerne les valeurs portées par l'institution, par la communauté d'appartenance et par la société. Je me situe vis-à-vis de ces valeurs.

Je me soucie des conséquences de mes choix sur l'institution, sur la