

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DU RAPPORT À L'ÉTHIQUE QU'ENTRETIENNENT DES
STAGIAIRES DE 4^E ANNÉE DE FORMATION, DES ENSEIGNANTS
ASSOCIÉS ET DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES DU BACCALURÉAT
EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR
MÉLANIE BELZILE

OCTOBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service des bibliothèques

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.

REMERCIEMENTS

Je songe depuis longtemps à la manière dont je désire pondre mes remerciements de thèse. Je ne voulais pas que ce soit banal. Je souhaitais trouver les mots qui traduisent le fond de ma pensée. À mon grand désespoir, remercier des personnes en quelques mots, cela ne rend pas justice à tout l'accompagnement et le support reçu. J'ai décidé d'opter pour l'analogie du sportif, qui me représente bien, puisque je considère que l'aérobic a été une des clés cachées dans mon coffre à outils pour persévérer avec le sourire durant mes études doctorales.

Les personnes qui me connaissent bien savent que j'ai peur de l'eau. J'essaie de m'en départir, mais cela fait partie de moi. Effectuer un doctorat en éducation, c'est apprendre à nager en vue de réaliser l'épreuve ultime : une course style « Iron man » en eaux troubles dans un cours d'eau inconnu. Seule, je m'avoue vaincue. Heureusement, j'ai su dénicher la meilleure équipe d'entraîneurs au Québec, spécialement conçue pour le type d'athlète que je suis.

Je tiens d'abord à remercier madame Anne Marie Lamarre qui a accepté de superviser mon entraînement au 3^e cycle entre l'automne 2008 et l'été 2013. Sportive de nature dans la vie, Anne Marie est une personne de cœur et une professionnelle exigeante. Je m'excuse à l'avance aux prochains athlètes que je superviserai puisque j'ai trouvé une « coach » aussi perfectionniste que moi. Sache Anne Marie que je suis reconnaissante de chaque minute que tu as passée avec moi. Tout comme toi, je

m'investis maintenant dans l'univers de la formation pratique et je me sens privilégiée de t'avoir côtoyé depuis 2006. Merci pour tout!

Mes remerciements vont ensuite à mon directeur de recherche, monsieur Frédéric Deschenaux, qui est le plus grand fan de sport que je connaisse. Je n'aurais pas pu mieux tomber comme choix d'entraîneur. Je remercie la vie de t'avoir placé sur mon chemin professionnel en 2006, puisque tu as contribué plus que tu ne le penses à l'étudiante-chercheuse et professeure que je suis aujourd'hui. En plus, tu m'as fait découvrir et apprécier l'univers de la formation professionnelle, cet ordre d'enseignement qui gagne tant à être connu de tous. Je te remercie pour ton côté humoristique, ta grande confiance en mes aptitudes professionnelles et ton souci de l'institution. Je suis fière de t'annoncer que j'ai longtemps répété cette phrase célèbre que tu m'as dite : « La plus belle qualité d'une thèse c'est... d'être déposée! ». Enfin, j'y suis arrivée. Je pourrai dire que c'est un Doyen, un vieux sage qui m'avait dit cela.

En peu de mots, je dirais que l'encadrement offert durant la période d'études doctorales est déterminant pour espérer mener à terme un tel projet. Cette course de longue haleine est parsemée d'embûches. Parfois, je pensais ne pas y arriver. Combien de fois me suis-je découragée et repris l'entraînement à nouveau? Très souvent et avec cette force intérieure inexplicable qui m'a aidée à faire un pas de plus. Combien de fois ai-je rêvé au fil d'arrivée? Des millions de fois. Combien de fois ai-je fait le vœu de mener à terme ce beau projet doctoral? Je dirais que chaque fontaine où j'ai déposé une pièce de monnaie m'a donné la force d'avancer encore et toujours entre 2008 et 2015. Quel vœu pourrais-je bien faire maintenant? N'ayez crainte, j'ai une liste à souhaits qui me motive à être constamment « en projet ».

Je désire souligner la participation du comité d'évaluation de la recherche. Madame Natalie Lavoie est professeure à l'unité départementale en sciences de l'éducation à

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Je connais Natalie depuis mon baccalauréat et c'est un honneur qu'elle ait accepté de présider mon jury de thèse. Madame Lise-Anne St-Vincent, évaluatrice pour le réseau UQ, est professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Monsieur Enrique Correa Molina, évaluateur externe, est professeur agrégé à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ces deux chercheurs sont des sources d'inspiration pour moi par leur écriture et leurs projets respectifs. Ce sera un privilège d'entendre et de lire leurs commentaires sur le projet que j'ai mené à terme et qui rejoint certains de leurs intérêts de recherche.

Ma reconnaissance va aussi à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'avancement de cette thèse en éducation. Je remercie Julia, Karine, Andrée et Véronique pour la retranscription des *verbatim*, Stéphanie Dumont (www.siniemedia.com) pour le travail de mise en page ainsi que pour la révision linguistique de chacun des chapitres. Des remerciements spéciaux sont aussi adressés aux vingt-sept personnes qui ont accepté de participer à la recherche. Je suis reconnaissante du temps précieux qu'ils m'ont consacré. Sans toutes les personnes énumérées jusqu'à maintenant, cette étude n'aurait pu être menée à terme. Je ne peux passer sous silence le soutien financier offert par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), soit une bourse de 105 000\$ entre 2009 et 2012. Cela m'a permis de me consacrer à temps plein à ce projet d'études et d'effectuer deux stages doctoraux avec des chercheurs québécois reconnus à l'international : Colette Gervais (formation pratique) et Bruno Leclerc (éthique).

Je désire saluer tous les étudiants et les professeurs qui m'ont accompagnée durant le programme de doctorat en éducation offert en association avec l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Les cours offerts en séminaire et les échanges qui en ont résulté lors de rencontres informelles ont su animer encore et toujours mon désir

d'effectuer de la recherche en sciences de l'éducation. J'en retire des rencontres forts agréables avec des personnes qui proviennent d'un peu partout au Québec. Une mention spéciale à mes amis doctorants : Catherine, Emmanuelle, Jessica, Marie-Andrée, Marie-Noël, Nadine, Nancy, Nicole, Christian, Thomas et ceux des autres cohortes que j'ai eu la chance de côtoyer. Une mention honorable à Marie-Andrée qui m'a soutenu jusqu'à la fin de ma thèse. Elle fut une confidente très appréciée dans les moments opportuns. Merci Marie-Andrée! ☺

J'aimerais aussi remercier mes collègues de bureau à l'UQAR, Catherine et Lucia, pour leur patience dû aux humeurs changeantes d'une doctorante. Disons qu'il y a des situations et des conversations qui resteront à jamais entre les murs du E-413...

Ensuite, j'aimerais exprimer toute ma gratitude aux membres de mes deux grandes familles, Belzile et Chiasson, pour tous leurs encouragements. Ce furent mes meilleurs partisans. Une mention honorable à mes parents, Raymond et Francine, d'accepter mes projets scolaires qui sont parfois longs et inhabituels. Un merci infini à ma sœur Marie-Pier et son conjoint Guillaume qui m'ont accueillie plus d'une fois durant mes cours à l'UQAM. Je leur souhaite beaucoup de bonheur dans leur projet de fonder une famille. Un beau bonjour à la belle Simone, la nouvelle venue.

Je salue également mes collègues du SAPS qui ont su me divertir durant ces belles années doctorales. Ayant en commun l'intérêt pour le sport, j'ai eu la chance de mieux connaître certaines personnes lors de nos escapades en congrès. Je conserve aussi de précieux souvenirs de toutes les monitrices d'aérobic et clients que j'ai côtoyés depuis 2007. Je désire demander pardon à mes nombreuses amies que j'ai négligées durant les dernières années. Malgré le fait que je donne rarement des nouvelles, sachez que je pense fort à vous toutes, que vous soyez à Québec, à Sept-Îles, à Trois-Rivières et même à Rimouski.

Effectuer un doctorat en éducation, c'est un marathon rempli d'émotions qui permet de mieux se connaître au fil d'arrivée. Je ne regrette rien. J'ai trouvé la force de persévérer dans les paroles et gestes d'autres personnes qui m'ont montré à leur façon qu'ils croyaient en moi. J'avoue que je me suis perdue en cours de chemin. Il faut dire que je n'ai pas un bon sens de l'orientation d'avance. Heureusement, j'ai un excellent sens de l'humour. Le ridicule ne tue pas. Faisons maintenant place à une longue et agréable carrière en sciences de l'éducation. La thèse, ce n'était que le tremplin! Maintenant, je sais nager. ☺

DÉDICACE

*Je dédie cette thèse de doctorat en éducation à
ma famille, mes parents Raymond et Francine et ma sœur Marie-Pier.*

Merci de faire partie de ma vie!

*Je dédie aussi cette thèse à tous les courageux qui osent entreprendre un doctorat en
éducation. Je vous lève mon chapeau!*

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xvii
LISTE DES TABLEAUX.....	xix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xxi
RÉSUMÉ	xxiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	9
1.1 Le retour de l'éthique.....	9
1.1.1 L'éthique en éducation : un état des lieux.....	11
1.2 La diversité conceptuelle entourant l'éthique en éducation.....	14
1.3 L'éthique au cœur du mandat social confié aux enseignants.....	21
1.4 Les nouvelles orientations relatives à la formation en milieu de pratique.....	23
1.5 Le problème de recherche.....	25
1.5.1 Question et objectif de recherche.....	29
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	31
2.1 L'éthique : quelques définitions.....	32
2.2 L'éthique : un mode de régulation des comportements	35
2.3 Domaine de l'éthique	40
2.3.1 L'éthique appliquée.....	40
2.3.2 L'éthique professionnelle en enseignement	44
2.3.3 La compétence éthique.....	44
2.4 Le rapport à l'éthique.....	47
2.4.1 Le rapport à soi.....	52

2.4.2	Le rapport à l'autre	55	
2.4.3	Le rapport à l'enseignement	59	
2.5	Le contexte de l'étude	70	
2.5.1	Deux objectifs spécifiques de recherche	73	
CHAPITRE III			
CADRE MÉTHODOLOGIQUE			75
3.1	Exposé des pratiques méthodologiques dans le domaine relatif à la question traitée	75	
3.2	Choix épistémologiques et méthodologiques	81	
3.2.1	Orientation épistémologique de la recherche : visée interprétative.....	82	
3.2.2	Approche méthodologique retenue : l'interactionnisme symbolique	83	
3.3	Opérationnalisation et instrumentation de la méthodologie retenue.....	84	
3.3.1	Population visée	85	
3.3.2	Instrument de collecte de données : l'entrevue individuelle	90	
3.3.3	Considérations éthiques.....	96	
3.3.4	Analyse des données	98	
3.4	Limites de la recherche	107	
3.4.1	La crédibilité	109	
3.4.2	La transférabilité	110	
3.4.3	La fiabilité	111	
3.4.4	La confirmation.....	112	
3.4.5	Critères relationnels.....	114	
CHAPITRE IV			
DÉFINITIONS ET RAPPORT À L'ÉTHIQUE.....			119
4.1	Le rapport à l'éthique	119	
4.1.1	Les définitions du concept d'éthique	120	
4.1.2	Les définitions des superviseurs universitaires	121	
4.1.3	Les définitions des enseignants associés.....	122	
4.1.4	Les définitions des stagiaires.....	123	

4.1.5	Regards croisés : des tendances qui se dessinent	124
4.2	La première dimension : le rapport à soi.....	129
4.2.1	Connaissance de soi	130
4.2.2	Préoccupation de soi.....	138
4.2.3	Réalisation de soi	145
4.2.4	Description du rapport à soi	147
4.3	La deuxième dimension : le rapport à l'autre	147
4.3.1	Les élèves	148
4.3.2	Les parents.....	151
4.3.3	Les collègues, l'équipe-école et la direction	154
4.3.4	Description du rapport à l'autre	168
4.4	La troisième dimension : le rapport à l'enseignement	169
4.4.1	Le travail	170
4.4.2	L'institution.....	180
4.4.3	La société.....	184
4.4.4	Description du rapport à l'enseignement	189
CHAPITRE V		
ENSEIGNER ET FORMER À L'ÉTHIQUE		
5.1	Synthèse des résultats concernant le rapport à l'éthique.....	191
5.2	Former et enseigner à l'éthique.....	194
5.2.1	Le point de vue des formateurs	195
5.2.2	Le point de vue des stagiaires	200
5.3	Emplacement du cours <i>Éthique et profession enseignante</i>	203
CHAPITRE VI		
DISCUSSION.....		
6.1	Des éléments de synthèse menant à la discussion.....	205
6.2	L'éthique : un concept qui demeure polysémique	207
6.3	Le rapport à l'éthique	213
6.3.1	Rapport à soi.....	215
6.3.2	Rapport à l'autre.....	220

6.3.3 Rapport à l'enseignement.....	226
6.3.4 Le rapport à l'éthique, une réflexion en constante négociation	234
CONCLUSION.....	237
APPENDICE A	
CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	245
APPENDICE B	
DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	247
APPENDICE C	
GUIDE D'ENTREVUE POUR LES STAGIAIRES.....	249
RÉFÉRENCES	263

LISTE DES FIGURES

Figure	page
2.1 Les modes de régulation des comportements (Tirée de Boisvert et al., 2003, p. 29)	37
2.2 Le domaine de l'éthique (Tirée de Desautels et Jutras, 2009, p. 68)	41
2.3 Le rapport à soi (Fortin et Parent, 2004, p. 65-66)	54
2.4 Le rapport à l'autre (Fortin et Parent, 2004, p. 66)	56
2.5 Les enjeux éthiques dans le rapport à l'enseignement (Gohier, Jutras et Desautels, 2007, p. 33; 2013, p. 28)	60
2.6 Le rapport à l'institution (Fortin et Parent, 2004, p. 68-69)	67
2.7 Le rapport à la société (Fortin et Parent, 2004, p. 70)	68
2.8 Le rapport à l'éthique	70
3.1 Les étapes de l'analyse de données (adaptée d'Uwamariya, 2004, et de Belzile, 2008)	102
3.2 Les critères méthodologiques associés à la recherche qualitative (Tirée de Deslauriers, 1991, p. 201; Guba et Lincoln, 1982; Savoie-Zajc, 2011, p. 141)	108
6.1 Schématisation des catégories de définition de l'éthique (inspirée de Boisvert et al., 2003 et de Boisvert et Boisclair, 2013)	208
6.2 Le rapport à l'éthique en constante négociation	234

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
2.1 Recension d'écrits liés au rapport à l'éthique.....	50
3.1 Pratiques méthodologiques.....	77
3.2 Présentation des participants.....	89
3.3 Plan de codification initial.....	105
3.4 Critères relationnels.....	114
4.1 Le premier mot qui leur vient en tête.....	121
4.2 Définitions de l'éthique.....	127
4.3 Valeurs qui sont au cœur de l'enseignement.....	132
6.1 Catégories de définition de l'éthique.....	211

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AMS	Academic misconduct survey
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
DIT	Defining issues Test
EPQ	Ethics position questionnaire
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec (avant le 18 février 2005)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (après 18 février 2005)
REST	Racial/Ethical sensibility test
TMAS	Teacher multicultural attitude survey
UdeM	Université de Montréal
UdeS	Université de Sherbrooke
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

La question de l'éthique traverse nos sociétés occidentales qui vivent depuis quelques décennies une véritable crise des valeurs. Il est tout indiqué de penser que les enseignants sont, eux aussi, interpellés par ces demandes sociales (Belzile, 2008). L'objectif général de la recherche est de comprendre le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires par l'analyse de leur témoignage faisant référence à leur définition du concept d'éthique, ainsi que la relation qu'ils entretiennent avec ce concept à partir de trois dimensions : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement.

L'utilisation de la notion de « rapport à l'éthique » s'inspire de plusieurs auteurs (Blunden, 1996; Campbell, 2000; Fortin et Parent, 2004; Ricoeur, 1991) pour sélectionner les trois dimensions retenues. Une méthodologie de type qualitative est privilégiée et des entrevues semi-dirigées auprès de douze (12) stagiaires, sept (7) enseignants associés et huit (8) superviseurs universitaires sont utilisés pour la collecte de données. C'est l'analyse thématique qui a servi comme principal procédé de réduction des données. Nous avons privilégié la thématisation en mode continu pour identifier, regrouper et fusionner les thèmes centraux.

Les propos des trois groupes d'acteurs se croisent pour faire ressortir qu'en enseignement, la référence aux valeurs est omniprésente dans le rapport à soi. Elle se manifeste par l'expression d'attitudes ou de comportements qui réfèrent à des valeurs personnelles de l'individu et qui lui servent de guide pour orienter sa pratique éducative. Le rapport à soi rend compte de la dimension intrinsèque que revêt l'éthique dans le travail en enseignement (Desaulniers et Jutras, 2012b).

Le rapport à l'autre prend de multiples visages par l'entremise de la pratique éducative en stage. Nous remarquons que les stagiaires sont à l'étape de découvrir qui ils sont comme enseignant au contact des autres acteurs, alors que les enseignants associés et les superviseurs universitaires se préoccupent plutôt de l'impact de leur présence associée à leur rôle envers les autres acteurs. Cette deuxième dimension à l'étude met l'accent sur le caractère relationnel propre à l'enseignement et qui se vit comme une posture éthique ancrée dans la pratique autant individuelle que collective.

Le rapport à l'enseignement se vit comme un sentiment de solidarité envers l'institution, la profession et la communauté éducative dans laquelle chaque participant s'investit. Cela se décrit comme une forme d'exigence de respect des règles et des normes non écrites qui sont encouragées dans la profession enseignante. Cette responsabilité sociale comporte de nombreux enjeux éthiques et elle renvoie à cette culture professionnelle à développer en enseignement, autant dans les écoles qu'à l'université.

Parmi les faits saillants, nous retenons que l'éthique professionnelle en enseignement n'est pas perçue comme un domaine purement théorique. Les définitions de l'éthique recueillies font référence à une posture, ou à une qualité d'être, dont les valeurs se manifestent à même les gestes et les paroles d'une personne. L'éthique se présente sous différentes formes : une manière d'être, une prise de conscience, une réflexion, un engagement, une responsabilité ou une façon d'agir et renvoie à l'image d'un code. L'analyse des définitions des participants révèle qu'ils savent nommer ce concept en termes généraux qui se rapprochent de définitions reconnues par la communauté scientifique. Plusieurs manières d'aborder ce concept sont utilisées par les trois groupes de participants, ce qui rappelle son caractère polysémique. Ce qui pose problème, c'est que certains d'entre eux demeurent avec cette impression de flou, ou de ne pas savoir réellement ce qu'est l'éthique.

Le rapport à l'éthique se définit comme une réflexion plus ou moins consciente au cours de laquelle le stagiaire, l'enseignant associé ou le superviseur universitaire cherche à trouver un terrain d'entente entre ses valeurs et celles qu'il perçoit de la société, de l'institution et des autres personnes (Jutras et Boudreault, 1998). Il s'agit d'une réflexion entre trois agents de négociation : le rapport à soi, le rapport à l'autre, le rapport à l'enseignement.

En somme, cette recherche en éducation offre l'opportunité d'étudier le contexte de la formation en milieu de pratique sous un angle différent et innovateur. Le croisement des regards des participants met à l'avant-plan que tous expriment clairement un désir d'être formés à l'éthique, ce qui souligne le besoin criant de créer des dispositifs structurés autant en contexte universitaire qu'en milieu scolaire.

Mots clés : éthique, stagiaire, enseignant associé, superviseur universitaire, recherche qualitative.

INTRODUCTION

L'éthique professionnelle en enseignement est un sujet vaste en soi que nous pourrions même imaginer comme étant une longue forêt à explorer. Force est de constater que la place de l'éthique dans le champ éducatif n'est plus un sujet à débat en 2015, mais plutôt un objet de recherche qui continue de questionner et de faire réfléchir selon différents enjeux propres à la pratique enseignante. Lorsque j'ai commencé ma maîtrise en éducation en 2006, je démarrais cette aventure dans le monde de la recherche afin de satisfaire mon besoin d'apprendre, mais également pour répondre à différentes questions découlant, entre autres, de ma pratique en tant que titulaire de classe au préscolaire et au primaire. Il me semblait tout indiqué de donner la parole aux enseignants¹ qui étaient interpellés, eux aussi, par un souci éthique qui nous habite tous dans le contexte de la pratique éducative.

À la maîtrise en éducation, j'ai effectué une étude exploratoire dont le but était de décrire la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière (Belzile, 2008). À l'instar de Ricœur (1990), le souci éthique se définit en trois dimensions : le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution. À partir du témoignage de sept nouvelles enseignantes, l'analyse des données a montré que ces trois dimensions sont présentes dans la pratique éducative (Belzile, 2008). 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.

¹ Dans ce texte, la forme masculine désigne aussi bien les hommes que les femmes.

Toutefois, il semble que peu d'importance soit accordée à la préoccupation de soi chez les enseignantes interrogées. 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 des nouvelles enseignantes, 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 plan de l'interprétation des novices, notamment lorsqu'il s'agit de mettre en perspective et de reconnaître leurs responsabilités envers la société, qui se rattachent aussi au souci de l'institution (Belzile, 2008).

Pourquoi m'entretenir à nouveau sur l'éthique au doctorat en éducation? Je m'intéresse d'abord et avant tout à ce phénomène que certains chercheurs qualifient d'engouement, d'effervescence, ou de retour en force, après une longue éclipse qu'occupe ce terme dans la société. Je me questionne également par rapport à sa définition et à sa compréhension. « Quant à ce que veut dire au juste éthique, [...] nul ne juge utile de le préciser. Nous nous retranchons derrière un silence prudent et lourd de sous-entendus. Tout le monde est censé savoir ce qu'est l'éthique » (Canto-Sperber, 2001, p. 85). Nous remarquons que la situation n'est pas différente au Canada ni au Québec (Bourgeault, 2004). Nous faisons appel à ce mot dans des titres de profession et pour diverses expressions. Il passe rapidement d'adjectif à nom, en plus d'être juxtaposé à pleins d'autres termes pour créer des titres accrocheurs. Qu'est-ce que cette prolifération de l'éthique révèle sur la société dans laquelle on vit? (*Ibid.*) Une société en mal de repères, dira-t-on. Il s'agit d'une des nombreuses questions qui est à la base de mon intérêt pour cet objet d'étude.

Le sujet central de la thèse propose d'explorer l'éthique professionnelle qui est encore en voie de définition dans la pratique enseignante (Desaulniers et Jutras, 2006; 2009;

2012a). Comme la question de l'éthique traverse nos sociétés occidentales qui vivent depuis quelques décennies une véritable crise des valeurs, chaque éducateur est interpellé par cette question, puisqu'il forme les jeunes d'aujourd'hui et les citoyens de demain (Desaulniers, 2007). Dans cette optique, les enseignants sont concernés par l'éthique à titre de citoyens, d'éducateurs, de formateurs et de professionnels (*Ibid.*). Dans cette thèse, c'est du point de vue de la formation en milieu de pratique que la question de l'éthique se pose. Nous optons pour le concept de *rapport à l'éthique* dans la perspective de mettre en relation le mot « éthique » avec des éléments propres à la pratique enseignante qui sont explorés durant la formation initiale à l'enseignement. Le contexte de la recherche concerne plus particulièrement le quatrième stage en enseignement, et son but est de donner la parole à des stagiaires (ST)², à des enseignants associés (EA) et à des superviseurs universitaires (SU), pour mieux comprendre le phénomène à l'étude. Ce stage est privilégié des stages I, II et III étant donné que le ST passe quatre mois intensifs dans une école lors du stage IV. Il s'agit du stage de la formation initiale qui se rapproche le plus de la profession enseignante en tant que telle. S'intéresser aussi aux formateurs associés à la formation en milieu de pratique se justifie par le fait de vouloir diversifier les points de vue avec des enseignants d'expérience (EA) et des représentants de l'université (SU).

En lien avec la recherche, les écrits sur la notion de *rapport à l'éthique* 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

² En vue d'alléger le texte, le mot stagiaire sera écrit ST, le mot enseignant associé EA, le mot superviseur universitaire SU et le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire BÉPEP.

théoriques qui s'apparentent à la capacité d'acquérir une sensibilité face aux problématiques éthiques et il utilise les concepts de « souci de soi, souci de l'autre, souci de l'institution » (*Ibid.*) dans ses écrits. C'est entre autres par l'approfondissement du souci éthique dans les pratiques professionnelles de Fortin et Parent (2004) qu'ont émergé les trois dimensions utilisées dans cette thèse : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement. Le choix de ces trois dimensions distinctes associées au concept central de la thèse est clairement défini dans le cadre conceptuel. L'intention de les aborder brièvement dans l'introduction et la problématique est liée au fait de préciser l'angle d'analyse qui est privilégié : s'intéresser au « rapport à l'éthique » qu'entretiennent des ST de 4^e année de formation, des EA ainsi que des SU du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP). Ce choix s'effectue avec l'intention de dresser un portrait de la situation actuelle en regard des points de vue des formateurs et des formés depuis la refonte du programme de formation en 2001 et les maintes recommandations de diverses instances au sujet de l'éthique (CSÉ, 1990; COFPE, 2004) et de la formation en milieu de pratique (MÉQ, 1994b; MELS, 2008). Encore aujourd'hui, il existe peu de travaux empiriques sur les questions d'éthique en éducation (Gohier, Desautels et Jutras, 2010; St-Vincent, 2011a).

Cette thèse se divise en six chapitres portant respectivement sur la problématique, le cadre conceptuel, le cadre méthodologique, l'analyse des données (en deux chapitres : définitions et rapport à l'éthique; enseigner et former à l'éthique), et la discussion. Pour interpréter le rapport à l'éthique dans le contexte de 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, la problématique de recherche mise au jour aborde, en premier lieu, ce retour de l'éthique qui est observé par plusieurs auteurs depuis plus

de cinquante ans. De cette manière, la question de l'éthique professionnelle des enseignants se situe dans le contexte social et culturel de l'école québécoise actuelle. La problématique expose également la synthèse des principales critiques exprimées par rapport au concept en plus d'aborder la diversité conceptuelle entourant l'éthique professionnelle en enseignement. En plus d'apporter quelques précisions concernant le mandat social confié aux enseignants et le contexte de la formation réalisée en stage, nous réalisons l'état des recherches pertinentes à la question que soulève la problématique, à savoir, le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST de 4^e année de formation, des EA ainsi que des SU du BÉPEP. Tous ces éléments de la problématique mènent à la clarification de l'objet de recherche, à un objectif général et à une question spécifique.

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 rapport à l'éthique qui met en relation trois dimensions spécifiques : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement. Celles-ci sont abordées en regard de la visée éthique de Ricœur et des applications d'autres auteurs qui concernent les enjeux ou les dilemmes éthiques dans les pratiques professionnelles. Ce second chapitre permet ainsi de déterminer des balises plus précises qui mènent à la création d'un guide d'entrevue orienté vers la description du rapport à l'éthique selon trois perspectives dans la pratique éducative associée à la formation en milieu de pratique. Tous ces éléments du cadre conceptuel mènent à identifier deux objectifs spécifiques à la recherche.

Dans le troisième chapitre, la démarche méthodologique de l'étude est détaillée. Dans le but d'offrir une présentation claire, plusieurs points sont abordés : l'orientation épistémologique, 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 participants, le guide d'entrevue semi-dirigée ainsi que le modèle d'analyse adapté pour la recherche.

Dans le quatrième chapitre, l'analyse des données est organisée en quatre sections. Les définitions du concept d'éthique sont d'abord analysées selon le point de vue de ST, d'EA et de SU. Plusieurs manières d'aborder ce concept sont utilisées par les trois groupes de participants, ce qui rappelle son caractère polysémique. Ce qui pose problème, c'est que certains d'entre eux demeurent avec cette impression de flou ou de ne pas savoir réellement ce qu'est l'éthique. Dans la deuxième section, le rapport à soi est décrit comme une réflexion menant à la connaissance de soi, à la préoccupation de soi et à la réalisation de soi. Les propos des trois groupes d'acteurs se croisent pour faire ressortir qu'en enseignement, la référence aux valeurs est omniprésente. Elle se manifeste par l'expression d'attitudes ou de comportements qui réfèrent à des valeurs personnelles de l'individu et qui lui servent de guide pour orienter sa pratique éducative. Cette première dimension du rapport à l'éthique rend compte du caractère personnel que revêt l'éthique en éducation. La troisième section présente le rapport à l'autre qui s'exprime dans les relations entretenues avec les élèves, les parents, les collègues, l'équipe-école et la direction. Le rapport à l'autre touche la personne enseignante par ses attitudes, ses gestes, des décisions vis-à-vis de toutes ces personnes qui possèdent un statut différent. Selon les ST, le rapport à l'autre constitue un des points centraux de leur stage puisqu'ils ont l'occasion d'expérimenter des relations à long terme avec leurs élèves, les parents, les enseignants et la direction. Pour les formateurs, la relation à entretenir avec leurs ST demeure au cœur de leurs préoccupations étant donné les enjeux éthiques présents

dans l'accompagnement pédagogique. La quatrième section aborde le rapport à l'enseignement défini comme le lien qu'entretient chaque participant avec son travail, son institution et la communauté éducative qui s'étend à l'échelle de la société. Plusieurs nuances sont exposées mais, de façon générale, cette dimension apparaît comme la moins approfondie à partir du point de vue des trois groupes d'acteurs. L'absence d'une culture professionnelle définie rend compte du peu de sentiment d'appartenance qu'ont chaque participant envers son groupe-cible (EA, ST, SU).

Enfin, le cinquième chapitre permet de compléter la présentation des résultats en se concentrant sur le concept central de la thèse et d'ainsi faire ressortir des éléments susceptibles d'offrir des pistes pour enseigner et former à l'éthique. Les participants ont été invités à formuler des suggestions par rapport à la formation à l'éthique offerte aux futurs enseignants par l'entreprise des stages et d'un cours spécifique à l'université sur l'éthique et la profession enseignante. Le besoin criant d'être formé à l'éthique se retrouve dans le témoignage des trois groupes de personnes interrogés.

Le sixième chapitre sert de lieu d'interprétation dans le but de préciser en quoi les résultats de l'analyse de données rejoignent ou se distinguent de la documentation scientifique associée au sujet de l'étude. Les résultats présentés dans les quatrième et cinquième chapitres sont mis en relation avec d'autres théories ou concepts associés à l'étude. Cela permet de faire ressortir les faits saillants de la thèse. Il apparaît que le rapport à l'éthique s'interprète comme étant une réflexion en constante négociation, c'est-à-dire une réflexion plus ou moins consciente au cours de laquelle le ST, l'EA ou le SU cherche à trouver un terrain d'entente entre ses valeurs et celles qu'il perçoit de la société, de l'institution et des autres personnes (Jutras et Boudreault, 1998). Il s'agit d'une réflexion entre trois agents de négociation : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement.

Dans la conclusion, une mise à plat des résultats 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 formation continue, sont exposées et expliquées; sont aussi suggérées des pistes de recherche ultérieures. Enfin, quelques défis éthiques futurs pour l'éducation sont exposés afin de compléter la conclusion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le premier chapitre, la problématique de recherche aborde ce retour de l'éthique qui est observé en Occident depuis déjà près de cinquante ans. De cette manière, la question de l'éthique professionnelle se situe dans le contexte social et culturel de l'école québécoise actuelle. La problématique expose ensuite la synthèse des principales critiques exprimées par rapport à l'utilisation du concept d'éthique et fait état de la diversité conceptuelle qui est présente pour circonscrire le problème de recherche. En plus d'aborder le mandat social confié aux enseignants et le contexte de la formation réalisée en stage, l'état des recherches pertinentes à la question que soulève la problématique est réalisé, à savoir le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST de 4^e année de formation, des EA et des SU du BÉPEP. Tous ces éléments de la problématique mènent à la clarification de l'objet de recherche, et ainsi, à une question et à un objectif général.

1.1 Le retour de l'éthique

Depuis près de cinquante ans, nous assistons en Occident à ce qu'il est convenu d'appeler un « retour de l'éthique » (Boisvert, 2000; Bourgeault, 2004; Etchegoyen, 1991; Fabre, 2005; Ferkiss, 1969; Gohier, 2009; Jeffrey, 2005a; Legault, 1998; 1997; Léger, 2006; Lipovetsky, 1992; Russ, 1994; Simon, 1993; Taylor, 1991; Touraine, 1997; Winter, 1966). Certains saluent cette entrée « comme l'émergence d'une maturité éthico-sociale nouvelle, à l'orée de l'ère technologique, s'exprimant dans le

passage, à travers l'interrogation et le débat, de la soumission aux règles établies à l'autonomie responsable » (Bourgeault, 2004, p. 4). En fait, ce n'est pas l'éthique qui est nouveau, mais plutôt l'intérêt grandissant que nous lui accordons dans de multiples contextes de travail (Bégin, 2009), notamment en éducation. L'éthique est un mot à utiliser avec précaution. Il prend aujourd'hui différentes significations et fait l'objet d'une utilisation abusive (Fortin, Leclerc, Parent, Plourde et Rondeau, 2011). L'éthique est un concept qui relève de la philosophie et que les penseurs de différentes époques ont défini comme étant une forme d'idéal ou de liberté à atteindre. Un survol des discours publics dans la société occidentale contemporaine fait ressortir que nous vivons « dans une période où les discours éthiques sont bel et bien dominants. Nous sommes en effet témoins d'une véritable explosion des discours éthiques formels » (López, 2009, p. 48). Ce qui pose problème, c'est le fait que l'éthique soit utilisée comme un slogan. Nous en faisons un si grand usage en société que nous oublions parfois de définir ce qu'il représente réellement dans un contexte donné.

En éducation, le flou du concept d'éthique est créé, entre autres, par les diverses fonctions qu'il occupe dans ce champ de pratiques professionnelles et par le fait que des chercheurs utilisent des postures différentes qui occasionnent de l'ambiguïté (Jutras et Gohier, 2009). Des idées méritent d'être retenues en vue de « mieux comprendre pourquoi et comment l'éthique professionnelle peut guider l'agir professionnel et l'intervention éducative » (Jutras et Gohier, 2009, p. 5). Néanmoins, certaines d'entre elles créent de la confusion qui pourrait peut-être expliquer l'ambiguïté qui semble perdurer dans le milieu scolaire lorsqu'il est question d'éthique (Belzile, 2008). Nous remarquons d'ailleurs que cette éthique tant souhaitée est encore en émergence et en voie de définition dans la profession enseignante (Desaulniers et Jutras, 2009).

La problématique de recherche vise à démontrer le flou qui perdure en éducation autour du mot éthique. Ainsi, le problème de recherche soulevé concerne l'éthique professionnelle enseignante sous un angle d'analyse précis : l'ambiguïté qui perdure dans le milieu scolaire et dans le milieu universitaire lorsqu'il est question d'éthique. Ce constat mène à se questionner par rapport au concept d'éthique lui-même, à la place qu'il occupe dans le domaine de l'éducation et à la définition qu'en ont différents acteurs présents durant la formation initiale en enseignement. Nous avons choisi le contexte du stage qui permet de croiser trois regards et ainsi tenter de mieux comprendre le sens que des acteurs y donnent, autant dans le milieu de la pratique enseignante que dans le contexte de la formation universitaire. Encore aujourd'hui, à la lumière des résultats de la thèse, force est de constater qu'il n'y a pas de réponse précise sur le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST, des EA ou des SU du BÉPEP.

1.1.1 L'éthique en éducation : un état des lieux

L'éthique vit un retour en éducation puisque cet intérêt n'est pas nouveau dans les réflexions contemporaines (Jutras, 2007). Une des raisons de l'effervescence de l'éthique dans le milieu éducatif québécois provient, entre autres, du rapport annuel du Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ) où il est question, en 1990, d'une compétence éthique à développer chez les élèves par

[...] 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 compétence éthique proposée par le CSÉ a été critiquée puisqu'elle ne propose pas une définition suffisamment claire de la compétence attendue tout en apparaissant

comme « une notion à contenu variable » (Bégin, 1998, p. 28). La réflexion sur le développement d'une compétence éthique a malgré tout continué de tracer son chemin durant les années suivantes en amenant tous les acteurs de l'école à réfléchir sur la portée de leur mission éducative en regard des nouvelles réalités vécues en société (MÉQ, 1994a). De ce fait, le ministère de l'Éducation du Québec³ (MÉQ) reconnaît le caractère professionnel de l'acte d'enseigner « en raison de son caractère de service public, des exigences éthiques qui lui sont propres et de la marge de manœuvre qui la caractérise » (MÉQ, 1992, p. 7) et il effectue une restructuration importante de la formation initiale à l'enseignement. La réforme intitulée *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître - Renouveau et valorisation de la profession* (MÉQ, 1992) constitue un moment décisif pour la carrière enseignante puisqu'elle modifie l'organisation de la formation initiale (CSÉ, 2004). Le baccalauréat passe de 3 à 4 années d'études, en plus d'inclure un minimum de 700 heures en stage (MÉQ, 1994b) dans les milieux de la pratique. Ainsi, un nouveau référentiel de compétences est développé pour la formation des enseignants en vue de tenir compte de la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement (MÉQ, 1994a). Les compétences attendues sont regroupées en trois catégories : les compétences relatives aux disciplines, les compétences liées à l'intervention pédagogique et les compétences complémentaires (*Ibid.*). La dimension éthique y est vaguement abordée parmi les connaissances et habiletés attendues. Qui plus est, dans le référentiel de compétences remanié en 2001, le MÉQ présente et justifie la présence de douze compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement. L'une d'elles vise spécifiquement le développement de la compétence éthique, c'est-à-dire « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2001a, p. 131). Le choix de cette compétence témoigne de l'importance du mandat confié aux enseignants en faisant appel au professionnalisme et à la notion de

³ Appelé ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) depuis le 18 février 2005 et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEESR) depuis 2015.

responsabilité sur laquelle repose la compétence éthique. Au terme de la formation à l'enseignement, le développement de la compétence éthique atteste que l'étudiant a su montrer qu'on puisse lui confier un groupe d'élèves sans réserve (MÉQ, 2001a).

Récemment, la venue du programme *Éthique et culture religieuse* (MELS, 2007) suscite de nouveau l'intérêt pour le concept d'éthique en éducation. Le but de ce programme est d'aider les élèves à mener une réflexion critique sur des questions éthiques par la pratique du dialogue qui est orientée vers la recherche du vivre-ensemble (MELS, 2007). L'éthique y est perçue comme une « réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (MELS, 2007, p. 279). Les questions éthiques abordées portent sur des sujets comme les relations avec d'autres personnes, la liberté, la responsabilité, l'amitié, l'entraide, etc. (*Ibid.*). Les élèves sont invités à échanger sur les conséquences que peuvent avoir leurs gestes ou leurs paroles sur les autres et sur des problèmes à résoudre ou des situations qui portent à réfléchir (MELS, 2007). Le choix du MELS de parler d'« éthique » plutôt que de « morale » contribue à faire comprendre à l'élève qu'il est capable de faire des choix judicieux basés sur la réflexion éthique qui tient compte de ses valeurs et des repères présents en société (*Ibid.*). L'objectif n'est pas d'imposer des exigences morales, ni de porter des jugements sur des conduites, mais plutôt de comprendre le sens des actions posées lorsque nous avons un problème à résoudre. Une attention est également portée sur le fait que les élèves doivent apprendre à *réfléchir sur des questions éthiques*, comme le stipule cette première compétence du programme (*Ibid.*). Pour ce faire, les enseignants leur servent de modèles en les accompagnant dans leurs réflexions et en s'abstenant de donner leur point de vue sur une situation donnée. Les enseignants manifestent « une attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun » (MELS, 2007, p. 291). Même si ce programme fait l'objet de plusieurs

réactions depuis son implantation, il présente une conception intéressante du concept d'éthique qui mérite d'être approfondie par les acteurs œuvrant dans le milieu scolaire. Plusieurs chercheurs se spécialisent en éthique et culture religieuse. C'est la raison pour laquelle nous considérons cet objet de recherche comme une expertise spécifique qui ne sera pas couverte dans cette recherche doctorale en éducation.

Par cet état des lieux, nous constatons que l'école québécoise n'échappe pas à ce raz de marée éthique qui déferle en contexte de pratiques professionnelles (Desaulniers et Jutras, 2012a). La section 1.2 présente la diversité conceptuelle entourant l'éthique, la section 1.3 explique en quoi les enseignants sont concernés par l'éthique lorsqu'il est question de leur mandat social, et enfin, la section 1.4 dresse un portrait de la situation actuelle liée à la formation donnée en contexte de stage au BÉPEP. Suivra, une synthèse des éléments centraux qui mène à préciser le problème de recherche, la question et l'objectif général de cette étude.

1.2 La diversité conceptuelle entourant l'éthique en éducation

Depuis plus de vingt-cinq ans, des écrits ont été publiés sur des questions éthiques reliées à l'éducation ou à l'enseignement (Imbert, 1987; Longhi, 1998; Meirieu, 1991; Prairat, 2009; Reboul, 1992), des défis éthiques présents en éducation (Desaulniers, Jutras, Lebus et Legault, 1998; Moreau, 2012; Strike et Soltis, 1992), des fondements et pratiques reliés à une éthique professionnelle en enseignement (Desaulniers et Jutras, 2012a; Jutras et Gohier, 2009; Soltis, 1986), au comment enseigner et former à l'éthique (Gohier et Jeffrey, 2005; Strike et Ternasky, 1993), aux dilemmes et problèmes éthiques vécus par les acteurs (Campbell, 1996; 2000; St-Vincent, 2010, 2011 a et b, 2012 a et b, 2013 a et b), ainsi que les responsabilités morales et légales des enseignants (Campbell, 2003; Imbert, 1987; Jeffrey,

Deschênes, Harvengt et Vachon, 2009; Meirieu, 2012; Strike, 1990; Strike et Ternasky, 1993).

À l'instar de Rondeau (2008), nous retenons que la complexité du champ de savoir qu'est l'éthique provient, entre autres, des différentes acceptions qui lui sont adressées. Par exemple, l'éthique est à la fois : 1) un type de discours⁴ qui relève de différentes disciplines (philosophie, théologie, droit, sociologie, anthropologie, ethnologie) et qui possède plusieurs fonctions (analyser, décrire et prescrire); 2) un mode de régulation des comportements tout comme la morale, les mœurs, le droit et la déontologie; et enfin, 3) un agir pratique qui réfère au domaine de l'éthique appliquée.

En éducation, le flou conceptuel est créé d'abord par les différentes fonctions qu'occupe l'éthique dans ce champ de pratique professionnelle. Par le simple exercice de relever toutes les expressions utilisées dans le programme de formation de l'école québécoise en éducation préscolaire et en enseignement primaire (MÉQ, 2001b), « on dénombre le mot éthique treize fois dans ce programme de formation, dont onze fois comme déterminant où il est accolé aux noms plan, repères, enjeux, aspects, jugement, sens, dimension, critères, et dans l'expression questions d'ordre éthique » (Brassard et Gagnon, 2011, p. 84). Cette analyse de contenu illustre l'omniprésence de l'éthique dans le programme de formation de l'école québécoise. Selon Brassard et Gagnon (2011), il faut recourir à des points de repère et à des occasions de concrétiser le sens donné à l'éthique par une préparation minimale associée à ce concept durant la formation initiale à l'enseignement (*Ibid.*). Les résultats d'une étude qui a abordé les contenus des programmes de l'Université Laval,

⁴ Langlois (2005) définit également l'éthique comme « un langage (un vocabulaire, des concepts, des modes de raisonnement) permettant à ceux et celles qui l'utilisent de nommer et d'approfondir de manière spécifique certains aspects fondamentaux de l'expérience humaine » (p. 15).

de l'UQAR et de l'UQTR tendent à démontrer que les concepts qui concernent la compétence éthique n'occupent qu'une minime partie des intentions de formation de ces futurs enseignants (Mercure, 2010). Dans les faits, la presque totalité des concepts se rattachant à la compétence éthique ont été abordés durant la formation selon les données récoltées à l'aide d'un questionnaire administré aux futurs enseignants, mais ce constat suppose que ce sont peut-être les formules pédagogiques utilisées lors des cours et des stages qui pourraient être à l'origine de ce décalage entre les intentions de formation et ce qui s'est réellement passé dans les trois universités citées (*Ibid.*).

Les principales critiques théoriques de l'utilisation du concept d'éthique en éducation sont par rapport à son manque de clarté dans les différents documents officiels. De plus, cet usage abusif et purement rhétorique du terme « éthique » pour désigner une multitude d'expressions n'aide pas les acteurs à s'appropriier le sens réel du mot. C'est un concept auquel nous attribuons plusieurs mandats et qui est utilisé pour répondre à différents besoins. Par exemple, les définitions attribuées à l'éthique dans le référentiel de compétences et dans le programme d'éthique et culture religieuse renvoient à deux fonctions de l'éthique qu'on voudrait développer en enseignement (MÉQ, 2001a; MELS, 2007). L'une propose une conception de l'éthique qui s'appuie sur une normativité déontologique (Jeffrey, 2013a; Prairat, 2009), tandis que l'autre renvoie à une manière différente de penser l'éthique en faisant ressortir son caractère réflexif et appliqué dans un contexte donné. Ce sont des visions justifiées, mais elles créent un flou autant conceptuel qu'interprétatif puisque les différentes fonctions de l'éthique ne sont pas clairement explicitées dans les documents officiels utilisés par les enseignants. Cela crée l'illusion que l'éthique pourrait être utilisée à « toutes les sauces » (Bourgeault, 2004), qu'elle est devenue une « affaire » à la mode (Fortin, 1995) ou qu'elle est tout simplement partout.

Dans la recension des écrits, nous remarquons que si un bon nombre d'écrits ont été produits, dont ceux de Reboul (1992), Imbert (1987), Meirieu (1991; 2012), Longhi (1998), Prairat (2009), Goodlad, Soder et Sirotnik (1990), Strike et Ternasky (1993), pour n'en citer que quelques-uns des plus cités, les études empiriques sont moins nombreuses que les écrits réflexifs et philosophiques sur l'éthique en éducation (Jutras, 2009). Peu se sont penchés sur les représentations qu'ont les enseignants des préoccupations, des dilemmes et des enjeux éthiques de leur profession (Gohier, Desautels, Joly, Jutras et Ntebutse, 2010). Dans d'autres contextes que le système scolaire québécois, Campbell (1996, 2000) expose des exemples de dilemmes vécus par des enseignants en Ontario. Shapiro et Gross (2013) et Shapiro et Stefkovich (2011) abordent de complexes dilemmes éthiques en éducation présents aux États-Unis. Zubay et Soltis (2005) font le même exercice auprès d'administrateurs scolaires dans le même pays. Nous reviendrons sur ces résultats dans le deuxième chapitre de la thèse. Ce qui est important de retenir ici, c'est que certaines recherches exploratoires (Boudreau, 1995; Belzile, 2008; Gohier, Jutras et Desautels, 2013; St-Vincent, 2011a) effectuées auprès d'acteurs en exercice décrivent des enjeux éthiques dans le contexte de la pratique enseignante au Québec. Par exemple, Boudreau (1995) s'est intéressée à la dimension éthique présente dans la relation éducative selon le témoignage de dix enseignants du secondaire. Ses résultats mettent en évidence que « la dimension éthique se traduit, non pas uniquement dans la relation maître-élève, mais à travers l'ensemble des relations professionnelles entretenues avec diverses instances : la société, l'institution scolaire et les élèves » (p. viii). De plus, elle retient que « le concept d'éthique renvoie, à première vue, à un nombre réduit de composantes » pour les enseignants rencontrés (Boudreau, 1995, p. 77). D'abord, l'éthique se traduit par « une image, l'image d'un code, d'un ensemble de principes, de normes qu'on doit respecter » (*Ibid.*). Les enseignants mentionnent également que les problèmes ou les dilemmes éthiques exigent une réflexion approfondie étant donné le code d'éthique implicite et informel présent en éducation et les problèmes éthiques associés à des situations exceptionnelles qu'ils vivent dans l'exercice de

leurs fonctions (Boudreau, 1995). Cette étude exploratoire a permis de faire ressortir des éléments intéressants qui interpellaient déjà les acteurs, et ce, bien avant le remaniement ministériel de 2001 (MÉQ, 2001 a et b).

Par ailleurs, Belzile (2008) a abordé la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative de sept enseignantes du primaire en début de carrière. Ayant questionné les novices sur la compétence éthique, la chercheuse fait ressortir que « c'est un caractère plus déontologique, soit l'obéissance à des règles, qui demeure dans l'esprit des enseignantes débutantes rencontrées lorsqu'il est question d'un agir éthique et responsable » (p. 144). L'analyse des données qualitatives révèle, entre autres, 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 (Belzile, 2008). Le souci de l'autre s'exprime dans les rapports entretenus avec les élèves, les parents, les collègues et la direction (*Ibid.*). Le souci de l'institution est décrit comme « un sentiment d'attachement au groupe social que constitue l'équipe-école » (Belzile, 2009, p. 14). Les résultats montrent que cette troisième dimension du souci éthique comporte certaines incompréhensions en ce qui concerne 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 (Belzile, 2008).

Gohier, Jutras et Desautels ont réalisé une recherche sur les préoccupations éthiques perçues par des enseignants du collégial (Gohier, Jutras et Desautels, 2007 a et b; Desautels, 2008; Desautels, Gohier et Jutras, 2009; Gohier, Desautels et Jutras, 2010; Gohier, Desautels, Joly, Jutras et Ntebutse, 2010; Jutras, Gohier et Desautels, 2012; Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Ntebutse, 2012; Gohier, Jutras et Desautels, 2013). Dans un premier temps, ils ont effectué des groupes de discussion auprès de 63 enseignants de l'ordre collégial au Québec. Nous retenons que les préoccupations

éthiques de ces enseignants sont de divers ordres et celles jugées comme étant fortes par les auteurs sont celles par rapport : aux étudiants, aux collègues, aux instances administratives et gouvernementales, à l'enseignement proprement dit et à la profession enseignante (Gohier et al., 2010). Les raisons invoquées par les participants pour déterminer le caractère éthique d'une préoccupation sont en termes d'inconfort, de malaise ressenti, de conflits de valeurs, qui oblige une personne à s'arrêter et à se questionner sur la manière appropriée pour agir de façon éthique (Gohier, Desautels et Jutras, 2010). Ces préoccupations renvoient « aux valeurs mises en cause, aux cas de conscience vécus et au caractère indécidable de certaines situations ou conflits qui ne trouvent pas de réponse absolue et requièrent l'exercice de la réflexion et du jugement éthique » (*Ibid.*, p. 226). De plus, les points de repère guidant la réflexion sont qualifiés, selon eux, d'externes (codes, politiques, règles) ou d'internes (valeurs, principes, idéal) à la personne (Gohier *et al.*, 2010). Certains participants déplorent l'absence de balises mieux définies dans la profession enseignante (*Ibid.*). Parmi les stratégies utilisées pour résoudre des dilemmes éthiques, les enseignants rencontrés ont évoqué la discussion, la réflexion, l'argumentation, la quête d'information, l'identification du problème, la prise de position, la neutralité et la non-intervention qui font partie du processus de résolution (Gohier *et al.*, 2010). Enfin, les résultats de l'étude ont permis d'élaborer un questionnaire qui a été envoyé aux enseignants permanents de l'ordre collégial francophone au Québec. L'intention des auteurs est de dresser un portrait plus global de la situation en comparant les résultats avec ceux des groupes de discussion qui font référence à la première partie de cette enquête auprès des enseignants du collégial.

Dans sa recherche doctorale, St-Vincent (2011a) s'est intéressée aux problèmes éthiques vécus par des enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale. Elle y a dégagé quatre dimensions présentes dans un problème éthique selon une recension des écrits : « les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de

conduites professionnelles appropriées et le cadre professionnel » (St-Vincent, 2010, p. 113). En mobilisant une méthodologie qualitative, elle a effectué une première collecte de données auprès de cinq novices pour dégager les dimensions analysées à partir d'une vignette qui présentait un problème éthique. Une seconde phase de collecte de donnée a été réalisée auprès de six autres enseignantes débutantes en analysant de réels problèmes vécus dans leur pratique. Parmi les résultats, nous retenons que l'utilisation d'une vignette a semblé limiter les réflexions des enseignantes rencontrées comparativement à l'exercice d'investiguer sur des dilemmes vécus par les enseignantes eux-mêmes. St-Vincent mentionne également que la dimension du cadre professionnel est celle que les participantes abordent le moins. Ce système semble peu connu pour les participantes et elles s'y réfèrent surtout si elles y sont obligés (St-Vincent, 2010). Depuis cette recherche exploratoire, St-Vincent continue de s'intéresser aux dilemmes et problèmes vécus par différents acteurs du réseau scolaire (2010; 2011a et b; 2012a et b; 2013) tout en faisant ressortir la méconnaissance des novices à l'égard du cadre professionnel devant un problème éthique à résoudre (2011 a et b; 2013b).

En somme, les quatre recherches sélectionnées ont mobilisé une méthodologie qualitative pour interroger des enseignants en exercice sur des défis éthiques présents selon un angle d'analyse différent. Parmi les résultats, nous notons que l'importance accordée à un cadre de référence commun, voire un code d'éthique de la profession, a été mentionné par certains enseignants. De plus, les auteurs ont précisé qu'il serait intéressant d'effectuer une autre recherche auprès d'enseignants expérimentés (Belzile, 2008; St-Vincent, 2010), mais également auprès des enseignants en formation des maîtres (Gohier *et al.*, 2010). Nous retenons d'ailleurs que cela permettrait de dresser un portrait plus nuancé de la situation au Québec en ayant également le point de vue de différents acteurs en formation initiale et continue en enseignement.

1.3 L'éthique au cœur du mandat social confié aux enseignants

Dans l'esprit de la mission de l'école québécoise, les enseignants occupent un rôle précis dans la société, « celui d'instruire et d'éduquer les jeunes » (Desaulniers et Jutras, 2012a, p. 46). Ce mandat est orienté selon trois verbes d'action : instruire, socialiser et qualifier (MÉQ, 2001b), qui constituent des buts à atteindre à long terme. L'éthique concerne d'abord les enseignants en raison de ce mandat qui est à la fois ample et très important, mais aussi des responsabilités qui en découlent (*Ibid.*). De plus, les enseignants doivent prendre conscience du pouvoir d'influence et de contrainte envers les jeunes qui leur sont confiés par la société (Desaulniers, 2007). Nous n'avons qu'à penser à l'évaluation pour comprendre que les enseignants détiennent un pouvoir réel en prenant des décisions qui ont un impact sur le développement des compétences des élèves (*Ibid.*). La note que reçoit un élève pourrait parfois être déterminante pour son avenir et son éventuel choix de carrière (Desaulniers, 2007; Jeffrey, 2013b). C'est la raison pour laquelle nous affirmons que l'évaluation scolaire comporte des enjeux éthiques importants (Jeffrey, 2013b). À ces considérations éducatives, il faut ajouter le mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui accompagne de nombreuses réformes de l'éducation (CSÉ, 2004).

Dans différents pays, la formation à l'enseignement prend un virage professionnalisant pour accompagner ce mouvement qui tend vers un idéal professionnel en quête de reconnaissance sociale et légale (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). En raison de leurs connaissances spécialisées, les enseignants jouissent d'une certaine autonomie qui leur permet de prendre des décisions et d'intervenir auprès de leurs élèves (Desaulniers, 2007). Par leurs attitudes et leurs comportements avec les élèves, ils ne développent pas uniquement des compétences avec eux. Ils leur transmettent aussi des attitudes et des comportements envers l'école, envers les autres et envers la vie (Desaulniers, 2007; Belzile, 2009). Au

quotidien, la place qu'occupe l'éthique dans l'acte d'enseigner se trouve au cœur du mandat social confié aux enseignants.

Les institutions scolaires, du préscolaire à l'université, n'échappent pas à cette demande éthique contemporaine puisqu'elle touche de nombreux domaines de la vie sociale, tout en interpellant les personnes qui entretiennent un rapport à l'autre dans le cadre de leur travail (Jutras, 2009). Les acteurs de l'école québécoise doivent se questionner et s'orienter en fonction des diverses responsabilités qui leur sont confiées. Le développement de la compétence éthique de l'élève prôné par le CSÉ (1990) et le MELS (2007) est aussi important que celui des enseignants. La compétence éthique se manifeste dans la relation que chaque enseignant entretient avec les élèves. Elle est teintée par les valeurs qui sont importantes pour l'enseignant, par le modèle implicite de rapport à l'autre qu'il privilégie, et plus largement, du rapport à l'éthique qu'il véhicule dans son enseignement (Giroux, 1997; Gohier, Jutras et Desautels, 2007b; 2013; Sylvain, 2001).

Un des défis de la formation à l'enseignement consiste à former des personnes sensibles à l'influence de leur présence dans la vie des autres puisque l'éthique est une dimension incontournable de l'éducation (Gohier et Jeffrey, 2005). Elle y est concernée par la nature de service public que constitue l'éducation, en plus du fait qu'il s'agit d'un métier qui comporte maintes interactions sociales (CSÉ, 2004). Pour ce faire, en plus de l'émergence de la compétence éthique, la formation initiale devrait s'intéresser au développement d'un savoir réflexif sur l'éthique afin de conscientiser les futurs enseignants aux enjeux liés à leur profession en les rendant plus sensibles au respect des personnes et aux valeurs véhiculées par leur pratique (Tremblay, 2007). Cela signifie, entre autres, de « permettre aux futurs enseignantes et enseignants de se demander ce qu'est l'éthique et ce qu'elle vient faire dans la vie des individus et des groupes » (Lebuis, 1998, p. 116) en faisant des liens avec leurs

différents cours universitaires. Ce serait un piège de croire que trois crédits de formation à l'éthique suffisent pour assurer le développement de la compétence éthique (Desaulniers, Fortin, Jean *et al.*, 2003).

Ces quelques constats font ressortir l'importance d'intégrer l'éthique dans la formation des enseignants. Il faut aussi considérer sa place parmi les éléments relatifs à la formation des EA et des SU. Le cadre de référence présenté à la table MELS-Université⁵ fait valoir que l'éthique professionnelle des formateurs se manifeste dans toutes les interventions auprès des ST (Portelance et al., 2008) et que c'est une dimension importante pour tous les acteurs présents en enseignement. Pourtant, il y a peu d'écrits recensés sur le sujet, et plus précisément sur la situation vécue en stage.

1.4 Les nouvelles orientations relatives à la formation en milieu de pratique

Depuis plus d'une quinzaine d'années, une volonté politique de valoriser l'enseignement, et plus particulièrement de promouvoir la formation intégrée dans les milieux de pratique, émerge des rapports institutionnels québécois sur l'orientation et l'implantation des programmes de formation à l'enseignement (MÉQ, 1992; MÉQ, 2001a). D'un seul stage, réalisé en fin de formation, nous sommes passés, dans plusieurs programmes, à « des stages plus nombreux vers la fin de la scolarité ou mieux encore, comme au Québec, à des stages intégrés à chaque année de formation à l'enseignement » (Gervais et Desrosiers, 2005, p. 2). La durée des stages a augmenté à un minimum de 700 heures (MÉQ, 1994b), et lors du dernier stage, les étudiants de 4^e année sont appelés à effectuer progressivement la prise en charge d'une classe au BÉPEP.

⁵ Le groupe de travail, composé de 12 universités québécoises, avait pour mission d'arrimer la formation des formateurs aux orientations professionnalisantes du référentiel des compétences en enseignement (MÉQ, 2001b).

Par la dimension réflexive qu'ils comportent en situations réelles de travail, les stages en enseignement constituent des moments idéaux pour donner un espace de parole et d'échanges aux futurs enseignants (Desaulniers et Jutras, 2012a). L'éthique prend alors naissance dans leur réflexion sur les interventions effectuées en milieu de pratique et sur les divers enjeux qui les concernent, en plus des tensions qui y sont associées (*Ibid.*). Les séminaires qui ont lieu durant les stages sont aussi propices à effectuer des retours sur des situations vécues qui suscitent des questionnements aux futurs enseignants. Cela rejoint l'idée du COFPE (2004) qui soutient que la formation en milieu de pratique représente, sans contredit, un lieu intéressant pour susciter et alimenter la réflexion éthique chez des ST. Cette instance ministérielle recommande d'ailleurs d'ancrer la préoccupation éthique dans la formation à l'enseignement.

Depuis le plus récent renouveau pédagogique (MÉQ, 2001a et b), les orientations relatives à la formation en milieu de pratique émises par le MELS, en 2008, et les actions entreprises pour la formation des EA et des SU (Portelance *et al.*, 2008), il existe peu de travaux sur la place qu'occupe l'éthique en plus de la compréhension qu'en ont les acteurs. À l'instar de Gohier *et al.* (2010), nous remarquons que si beaucoup d'écrits ont été produits sur les questions d'éthique en enseignement ou en éducation, peu de recherches empiriques sur le sujet ont été effectuées dans le contexte de la pratique enseignante, notamment lors des stages en formation initiale. Souvent, le questionnement éthique tend plutôt vers la supervision pédagogique (Desaulniers, 2002a et b; Rousseau, Brodeur et Cadieux, 2002; St-Pierre, Parent et Rousseau, 2005), le développement de la compétence éthique (Moreau, 2003; Tremblay, 2006) et son évaluation (Lafortune, Thibodeau, Ticon et Walther, 2008) durant la formation à l'enseignement. Nous avons trouvé une étude qui décrit l'apport de la formation initiale dans le développement d'agirs éthiques quotidiens des stagiaires finissants au secondaire (Cloutier, 2013). Il s'agit du thème qui se rapproche le plus des intentions de la thèse.

En ce qui concerne la situation vécue en contexte de stage, c'est depuis le début des années 1990 que les spécialistes en éducation ont commencé à s'intéresser en plus grand nombre à ce moment de la formation au Québec (Boutin, 2002). Même si cela fait maintenant plus de cinquante ans que des enseignants expérimentés accueillent dans leur classe des étudiants en formation, c'est avec le remaniement ministériel (MÉQ, 1992; 1994a; 1994b) que les attentes sont devenues plus spécifiques envers les EA (Gosselin, 2002). Nous leur demandons d'accueillir des ST en leur offrant leur classe comme lieu d'apprentissage. Leurs responsabilités sont maintenant structurées selon un guide d'évaluation conçu par l'université d'appartenance et qui réfère aux compétences professionnelles relatives à l'enseignement. De plus, la recherche en formation pratique a contribué à offrir des journées de formation à l'intention des enseignants qui acceptent d'accueillir des ST et de les accompagner vers la maîtrise des douze compétences en enseignement (Forest et Lamarre, 2009). Ces formations devraient permettre aux enseignants de saisir plus clairement le sens des compétences professionnelles, dont la compétence éthique : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2001a, p. 131). Pourtant, c'est souvent la compétence éthique qui pose problème auprès des EA puisqu'ils ne comprennent pas toujours le sens de la compétence, ou utilisent des critères différents pour évaluer leurs stagiaires.

1.5 Le problème de recherche

Plusieurs éléments de la problématique font ressortir l'intérêt d'avoir une vision plus claire et signifiante de l'éthique en éducation pour les personnes impliquées dans la formation en milieu de pratique. En vue de circonscrire le problème de recherche, nous allons revenir sur les moments élaborés de cette argumentation.

D'abord, ce qui pose problème en éducation, c'est le fait que le concept d'éthique soit omniprésent dans les discours et les écrits, sans nécessairement toujours savoir à quoi il réfère dans un contexte donné. Comme nous avons pu le remarquer dans la section qui abordait sa diversité conceptuelle, son utilisation est présente dans plusieurs documents ministériels et les différentes acceptions qui lui sont attribuées amènent plusieurs rôles. Nous en retenons qu'il s'agit d'un concept polysémique.

En éducation, les principales critiques théoriques en lien avec ce concept sont d'ailleurs liées à son manque de clarté dans les documents officiels. Ces éléments vont dans le même sens que le constat de St-Vincent (2007) qui mentionne que malgré la présence de la compétence éthique dans le référentiel de compétences du MÉQ (2001a), la définition de l'éthique « demeure ambiguë dans les milieux de formation et de la pratique » (p. 37).

Ce constat donne lieu à penser que ce flou se retrouve autant dans le milieu scolaire que dans le milieu universitaire. Depuis le remaniement ministériel de 2001 (MÉQ, 2001a et b), nous remarquons que « des recherches sur l'éthique professionnelle sont menées, diverses pratiques de formation sont mises en œuvre et du matériel de formation est élaboré pour répondre aux besoins en fonction des caractéristiques spécifiques dans des contextes donnés » (Jutras et Gohier, 2009, p. 2). L'élément qui accroche est que souvent ces initiatives de formation sont effectuées selon des théories ou des cadres de référence qui sont parfois mal définis ou encore, font référence à des postures différentes qui génèrent de la confusion (*Ibid.*). Pour assurer une conformité au contenu abordé dans les cours universitaires sur l'éthique, la compétence éthique et les enjeux éthiques présents dans la profession enseignante, il est important de s'assurer de l'expertise des personnes habilitées à enseigner et à former à l'éthique dans les universités. Leur mandat est de taille puisque les savoirs abordés ont une répercussion sur le sens donné à l'éthique par les futurs enseignants

qui sont appelés à travailler ensuite dans les milieux de la pratique auprès de milliers de jeunes citoyens.

Cette synthèse découlant de l'argumentation prônée dans la thèse nous amène à nous interroger par rapport au concept d'éthique lui-même, à la place qu'il occupe dans le contexte de la pratique éducative et à la définition qu'en ont différents acteurs œuvrant dans la formation initiale à l'enseignement. Voulant un contexte qui unit à la fois des étudiants en formation, des enseignants en exercice et des formateurs universitaires, le stage en enseignement constitue un moment privilégié pour discuter d'éthique avec des personnes qui possèdent un statut différent et un nombre d'années d'expérience allant de 0 à 35 ans. La raison pour laquelle cette étude a recours à trois échantillons est pour parvenir à maximiser la diversité des points de vue par la triangulation de ces sources différentes (Savoie-Zajc, 2011). Le choix d'opter pour des futurs enseignants en 4^e année de formation consiste à bénéficier de leur présence prolongée en stage qui s'échelonne sur quatre mois dans l'université visée, soit de la fin août à la fin décembre. L'éthique prend alors naissance dans leur réflexion sur les interventions effectuées en milieu de pratique (Desaulniers et Jutras, 2012a), mais également sur des situations qui les questionnent, voire les confrontent. Il est également intéressant de rencontrer des EA et des SU pour discuter avec eux du rapport à l'éthique qu'ils entretiennent en tant que formateurs universitaires, puisqu'ils ont la responsabilité de s'assurer de la maîtrise des compétences du ST à la fin de son parcours universitaire. Comme le développement de la compétence éthique de ST n'est pas uniquement le résultat de la formation dispensée dans les cours universitaires, il est de mise de considérer que cette compétence se construit également dans les relations établies avec les enseignants et le modèle implicite de relation à l'autre, et plus largement, du rapport à l'éthique qu'ils véhiculent (Giroux, 1997; Gohier *et al.*, 2007; Sylvain, 2001).

Les différents constats énumérés nous conduisent à nous intéresser au rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST en fin de parcours, des EA et des SU du BÉPEP. Il s'avère crucial de connaître la définition de l'éthique que possèdent des acteurs présents durant la formation en milieu de pratique étant donné la place importante que devrait occuper en principe ce concept durant la formation initiale en enseignement, mais aussi pour mieux comprendre cette ambiguïté qui semble perdurer dans la documentation scientifique lorsqu'il est question d'éthique. Le concept de *rapport à l'éthique* s'inspire de plusieurs auteurs (Blunden, 1996; Campbell, 2000; Desaulniers, 2007; Desautels *et al.*, 2009; Fortin et Parent, 2004; Meirieu, 2012; Ricœur, 1991). Il est utilisé dans la perspective de faire référence à leur définition du concept d'éthique, ainsi que la relation qu'ils entretiennent avec ce concept à partir de trois dimensions retenues (rapport à soi, rapport à l'autre, rapport à l'enseignement). Le choix de ces trois dimensions sera clairement défini dans le cadre conceptuel. L'intention de les nommer à la fin de la problématique est liée à la compréhension de la question et de l'objectif général de recherche.

Considérant tous les faits explicités, nous constatons que le principal élément du problème de la recherche réside dans la confusion qui est associée au concept d'éthique en éducation et ce, autant chez les acteurs en enseignement que dans la littérature scientifique. Pour clarifier la situation, il est proposé de donner la parole à des acteurs œuvrant dans la formation des enseignants. Si beaucoup d'écrits se sont intéressés à l'éthique dans le domaine de l'éducation, peu de recherches empiriques ont été effectuées auprès de différents acteurs lors des stages en formation initiale. En plus de recueillir le témoignage de ST, s'intéresser au point de vue d'EA et de SU se justifie par le fait que les intervenants qui gravitent autour de la formation des futurs enseignants ont une influence sur la formation à l'éthique de ces ST, autant à l'université que dans le milieu de la pratique en éducation préscolaire et en enseignement primaire (Gohier, 2007a). Les trois groupes d'acteurs ont été invités à

communiquer leur définition de l'éthique pour mieux comprendre le rapport qu'ils entretiennent avec le concept. La problématique conduit donc à formuler une question de recherche ainsi qu'un objectif général pour y répondre.

1.5.1 Question et objectif de recherche

Question de recherche

Quel est le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire?

Objectif général de recherche

Comprendre le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires par l'analyse de leur témoignage faisant référence à leur définition du concept d'éthique, ainsi que la relation qu'ils entretiennent avec ce concept à partir de trois dimensions retenues (rapport à soi, rapport à l'autre, rapport à l'enseignement).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le deuxième chapitre aborde le concept d'éthique selon la perspective des modes de régulation des comportements : la morale, la déontologie, le droit et les mœurs. C'est aussi l'occasion de présenter le domaine de l'éthique, celui de l'éthique appliquée et de l'éthique professionnelle en enseignement. Pour ce faire, nous présentons les particularités liées au contexte scolaire québécois en précisant la venue de la compétence éthique depuis le renouveau pédagogique de 2001. En fin de chapitre, une section est consacrée au concept central de la thèse ainsi qu'aux trois dimensions retenues : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement. Nous établissons par ailleurs des relations entre les concepts et le contexte de formation en milieu de pratique. Ce deuxième chapitre se termine par la présentation des deux objectifs spécifiques à cette étude qui mèneront à répondre à la question de recherche.

L'éthique est présente en éducation pour plusieurs raisons. D'abord, la demande éthique, telle qu'elle est décrite dans la problématique comme un retour de ce concept parmi les préoccupations contemporaines, porte à s'interroger par rapport à de nombreux domaines de la vie sociale tout en interpellant des personnes qui entretiennent un rapport à l'autre au quotidien dans le cadre de leurs fonctions (Jutras, 2009). En éducation, les questions d'ordre éthique émergent étant donné la complexité de l'intervention en contexte scolaire, où les acteurs sont nombreux et où les enjeux individuels et collectifs sont multiples (Belzile, 2008). Pour guider leurs actions, les enseignants peuvent s'inspirer de la mission de l'école québécoise :

instruire, socialiser, qualifier (MÉQ, 2001b), des approches pédagogiques encouragées et de leur philosophie d'intervention. Ils 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, dans une institution normée. Les ST, les EA ainsi que les SU, placés devant une situation complexe, sont tous conviés à s'engager dans une réflexion et une recherche de solution. Devant la complexité du travail, l'éthique représente une avenue possible pour eux afin de guider leur réflexion et leurs pratiques devant les défis et les dilemmes quotidiens présents en enseignement.

2.1 L'éthique : quelques définitions

Le concept d'éthique est inspiré des philosophes grecs de l'Antiquité. Le terme vient de deux mots grecs : « *ηθος*, qui désigne le séjour habituel, la demeure, la résidence des animaux et des êtres humains », et « *εθος*, qui signifie le caractère habituel, d'où coutumes, usages, manières d'être, habitudes, mœurs, d'une personne ou d'une cité » (Fortin, 1995, p. 1-2). Traditionnellement, l'éthique se définit par son horizon de sens, de valeurs et de conceptions du monde (Legault, 1998). Pour Aristote, elle constitue la « science » des actions de la vie ou la philosophie « des choses humaines » (Fortin, 1995, p. 13). Lorsqu'on nous parlons de visée éthique, nous la décrivons aussi comme une forme de transcendance, d'idéal ou d'univers de liberté que plusieurs philosophes conçoivent chacun à leur manière : la cité des fins (*Kant*), l'esprit absolu (*Hegel*), le royaume de la liberté ou l'utopie d'une humanité réconciliée et accomplie (*Marx*), la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes (*Ricœur*). Durand (1994) souligne d'ailleurs la difficulté de présenter l'éthique. Elle tient au vocabulaire qui varie selon les auteurs. Les mots utilisés comportent des connotations ou des sens différents.

Les ouvrages généraux décrivent l'éthique comme la science de la morale dans la conduite humaine (De Villers, 1997; Höffe, 1993; Legendre, 2005; Robert, 1993). Autrement dit, l'éthique constitue une « branche de la philosophie qui pose la 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). Dans le langage courant et même dans les écrits scientifiques, il existe une certaine ambiguïté concernant la différence entre les mots « morale » et « éthique » (Fortin, 1995). En fait, les spécialistes de philosophie morale ne s'entendent pas sur la répartition du sens entre les deux termes (Canto-Sperber, 2001). L'étymologie est sans utilité puisque *ethos* (grec) et *mores* (latin), renvoient dans les deux cas au domaine commun des mœurs (*Ibid.*). N'arrivant pas à un consensus, certains auteurs indiquent que la morale réfère à des obligations pour l'agir, tandis que l'éthique fait plutôt référence à des valeurs (Desautels et Jutras, 2012a; Gohier, 2005; Legault, 2004). Nous considérons la morale plus prescriptive et socialement normée, tandis que l'éthique est dite plus réflexive selon une appropriation et une mise à distance par la personne de la morale dictée en fonction de ses valeurs et de son expérience (Gohier, Jutras et Desautels, 2007b). Certains auteurs opposent morale et éthique, alors que d'autres les considèrent voisines et interdépendantes (Ricœur, 1991). Dans la thèse, nous ne considérons pas la morale comme l'équivalent de l'éthique. Nous retenons que l'éthique est une branche de la philosophie alors que la morale relève plutôt de la religion ou de la coutume (Clément, Demonque, Hanson-Love et Kahn, 2000; Drolet, 2013; Fortin et Parent, 2004). La morale correspond à un ensemble de valeurs et de règles de conduite qui dirige les actions individuelles et collectives au sein de sociétés (Drolet, 2013). Contrairement à la morale, l'éthique n'a pas la visée de diriger les conduites, elle propose pour mieux orienter les conduites plutôt qu'elle régit (*Ibid.*). La morale réfère au code de conduite présent dans les écoles. De son côté, l'éthique correspond à un guide sur les valeurs que les enseignants pourraient s'être créés pour guider leur agir professionnel par exemple. D'un côté se trouve le

document prescriptif qui régit l'action, de l'autre un outil plutôt réflexif. L'éthique est perçue comme un guide.

Parmi les philosophes contemporains, celui qui retient notre attention depuis déjà quelques années est Ricœur qui décrit l'éthique comme une visée de « la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (1991, p. 257). Sa définition permet de situer l'éthique en trois temps: le souci de soi (viser la vie bonne), le souci de l'autre (avec et pour les autres) et le souci de l'organisation dans lequel se trouve la personne (dans des institutions justes). Il existe plusieurs autres définitions de l'éthique, mais une de celles qui se rapproche du contexte éducatif vient de Meirieu (2012) qui considère l'éthique comme l'interrogation d'une personne sur la finalité de ses actes dans une relation à l'autre. Cette deuxième définition demeure dans le registre qui concerne le rapport à l'autre tout en s'attardant à la réflexion qui est liée aux actions (orientation de l'agir). Desaulniers (2007) précise également qu'il n'est pas du ressort de l'éthique d'imposer des solutions. Il s'agit plutôt d'un mode de régulation des comportements qui aide « à comprendre, à réfléchir, à choisir et à intervenir de façon responsable » (p. 5). Cette nuance est intéressante dans le sens où l'éthique est perçue comme un guide pour l'orientation de l'agir.

Pour la recherche, nous retenons les trois définitions de Ricœur (1991), de Meirieu (2012) et de Desaulniers (2007), à savoir que l'éthique est une visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes (Ricœur, 1991), qui demande à tout enseignant de s'interroger sur les finalités de ses actes dans le rapport à l'autre (Meirieu, 2012). Nous concevons l'éthique comme un mode de régulation des comportements qui guide l'enseignant dans sa pratique puisqu'elle devrait être perçue plutôt comme une démarche réflexive qu'une contrainte appréhendée (Desaulniers, 2007).

2.2 L'éthique : un mode de régulation des comportements

Tel que mentionné dans la problématique, l'éthique est à la fois un type de discours qui relève de différentes disciplines, un mode de régulation des comportements utilisé en société et un agir pratique qui réfère au domaine de l'éthique appliquée (Rondeau, 2008). En sciences humaines et sociales, l'éthique est reconnue comme un des modes de régulation des comportements présents en société au même titre que la morale, les mœurs, le droit et la déontologie (Boisvert, Jutras, Legault et Marchildon, 2003). Ces types de régulation sociale servent à réguler les comportements des personnes, de façon à permettre de vivre ensemble de manière saine.

La morale traditionnelle, qu'elle soit religieuse, philosophique ou idéologique, est dite hétérorégulatoire, puisqu'elle est fondée sur une autorité extérieure (Boisvert *et al.*, 2003). Nous la percevons surtout comme un devoir-faire étant donné qu'elle s'exprime sous la forme d'interdictions, d'obligations et de devoirs (Fortin et Parent, 2004). C'est « un mode de régulation des comportements qui impose aux individus des devoirs pour faire le bien et éviter le mal, et ce, au nom d'une autorité extérieure qui les édicte et qui les fonde » (Jutras, 2013, p. 11). 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 (Fortin et Parent, 2004).

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 reposent sur des règles non écrites qui sont implicites pour codifier et décrire les comportements attendus. Les mœurs sont des règlements informels qui deviennent des habitudes puisqu'elles sont issues de la tradition d'un peuple (*Ibid.*). Souvent, elles se caractérisent comme étant des

manières de faire ou de vivre, à des façons d'évaluer et de penser partagées à l'intérieur d'un groupe (Jutras, 2013).

Le droit est le mode de régulation des comportements le plus opérant puisqu'il fait référence au pouvoir et au devoir de respecter la loi (Boisvert *et al.*, 2003). Il rejoint la morale dans ses convictions puisqu'il ne peut pas être séparé des mœurs d'une société (Belzile, 2008). Le droit impose des obligations aux citoyens et il fait référence à la notion de devoirs tout comme la morale. Par contre, il se distingue de la morale par la personne qui dicte le pouvoir puisque le droit prend sa source première dans l'État (Boisvert *et al.*, 2003). De par sa nature, le droit est un ensemble de règles juridiques ou légales qui prend ses assises dans la Constitution d'un État (Drolet, 2013). Il s'exerce sous la forme d'une pression extérieure qui protège les intérêts des citoyens tout en prévoyant un cadre procédural pour régler des différends (Boisvert *et al.*, 2003). Dans les sociétés démocratiques comme la nôtre, « l'État prend forme pour assurer la régulation de la vie collective par des lois dûment adoptées en assemblée législative. Ces lois sont constituées notamment dans les codes civils, les codes pénaux et le droit législatif » (Jutras, 2013, p. 13).

La déontologie rejoint la logique du droit en imposant des conduites, mais elle s'adresse à une communauté plus restreinte (Boisvert *et al.*, 2003). Elle se définit comme « l'ensemble des règlements normatifs adoptés par les ordres professionnels imposant des devoirs, des obligations à la conduite des professionnels » (Legault, 2004, p. 281). En d'autres mots, elle correspond à la morale liée à une profession ou à un métier (Desaulniers et Jutras, 2012a) puisqu'elle renvoie au devoir faire et à ce qui est acceptable comme conduite professionnelle (Fortin et Parent, 2004). Généralement, la déontologie se présente sous la forme d'un code écrit qui exprime les obligations, les devoirs et les responsabilités d'un groupe (*Ibid.*). Elle se situe à la frontière de la morale et du droit puisqu'elle touche plus particulièrement les

Dans cette figure, les cinq modes de régulation des comportements sont disposés sur l'axe autorégulation-hétérorégulation en tenant compte des deux pôles définis selon l'autonomie laissée à l'individu dans la détermination de ses actions (Boisvert *et al.*, 2003). La morale exprime en ce sens l'extrême où l'exercice du contrôle est extérieur à la personne. La personne se réfère davantage à des obligations, des normes et des règles provenant d'organisations sociales. L'hétérorégulation se 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, nous parlons 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 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, mais elle ne se limitera pas à une réflexion purement théorique sur le contenu et l'application des valeurs morales. L'éthique est inséparable de l'action humaine (Fortin et Parent, 2004). C'est plutôt une réflexion sur les façons d'agir et sur la responsabilité qui conduit souvent à un rapport à l'autre. L'éthique 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 uniquement de règles ou de normes (Rondeau, 2007). Les valeurs occupent une place centrale dans la décision (Boisvert *et al.*, 2003). Ce qui distingue l'éthique des autres modes de régulation des comportements c'est qu'elle vise la meilleure solution possible en tenant compte des circonstances d'une situation donnée. Il n'est pas de son ressort d'imposer des solutions et de les utiliser à nouveau sans étudier le contexte d'une autre situation (Desaulniers, 2007). Il ne faut 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). Ainsi, chaque mode de régulation des comportements se distingue par une dynamique

particulière qui sera animée par la prise de décision dans une perspective autorégulatoire (propre à l'individu) et soumis à l'autorité dans une perspective hétérorégulatoire (extérieur à l'individu) (*Ibid.*).

En somme, présenter l'éthique comme un mode de régulation des comportements est nécessaire en éducation puisque cette notion est utilisée chez les acteurs autant pour réfléchir sur leurs actions que pour l'encadrement de la profession enseignante. Le groupe des enseignants n'a pas à ce jour officiellement de code d'éthique ou de cadre de référence éthique comme le suggèrent différents auteurs (Jeffrey, 2005b, 2013b; Lafortune *et al.*, 2008). Une *Déclaration de la profession enseignante* a été élaborée en 2004 par la Fédération des syndicats de l'enseignement. Nous y trouvons des engagements d'ordre déontologique concernant les élèves, les collègues, les parents, la profession et la société (FSE, 2004). Ensuite, est paru un guide précisant les droits, les pouvoirs et les responsabilités des enseignants (FSE, 2011). Ce sont des orientations utiles à connaître dans le sens où elles respectent les encadrements actuels qui régissent la profession enseignante au Québec. Même si l'enseignement n'est pas organisé en ordre professionnel, la *Loi sur l'instruction publique* contient une section qui définit les obligations des enseignants. Il faut ajouter à cela un référentiel de douze compétences professionnelles (MÉQ, 2001a). Depuis les dernières années, par cet appel à davantage d'éthique, nous pouvons penser que cela s'est développé en enseignement pour répondre à un besoin non seulement de repères, mais également de limites (Desaulniers et Jutras, 2012a). Ainsi, l'éthique prend le relais de la religion et de la morale traditionnelle et elle remplace d'anciennes manières d'encadrer les comportements sociaux. « Ce qui était auparavant interdit par Dieu ou par la morale est devenu non plus interdit, mais inacceptable du point de vue éthique » (*Ibid.*, p. 16).

2.3 Domaine de l'éthique

Le domaine de l'éthique se développe en deux secteurs : l'éthique fondamentale et l'éthique appliquée (Canto-Sperber, 2001). Issue de la philosophie morale, l'éthique fondamentale, aussi appelée éthique antérieure ou méta-éthique, correspond à l'éthique à son niveau le plus théorique (*Ibid.*). Ce secteur détermine des principes généraux relatifs à la dignité des personnes et à ce qui permet leur développement. En général, l'éthique fondamentale n'offre pas de solutions applicables directement sur le terrain. Elle aide plutôt à réfléchir sur la base de la connaissance des règles, des normes et des principes qui sous-tendent l'agir (Legault, 2004). Voyons maintenant ce qu'est l'éthique appliquée.

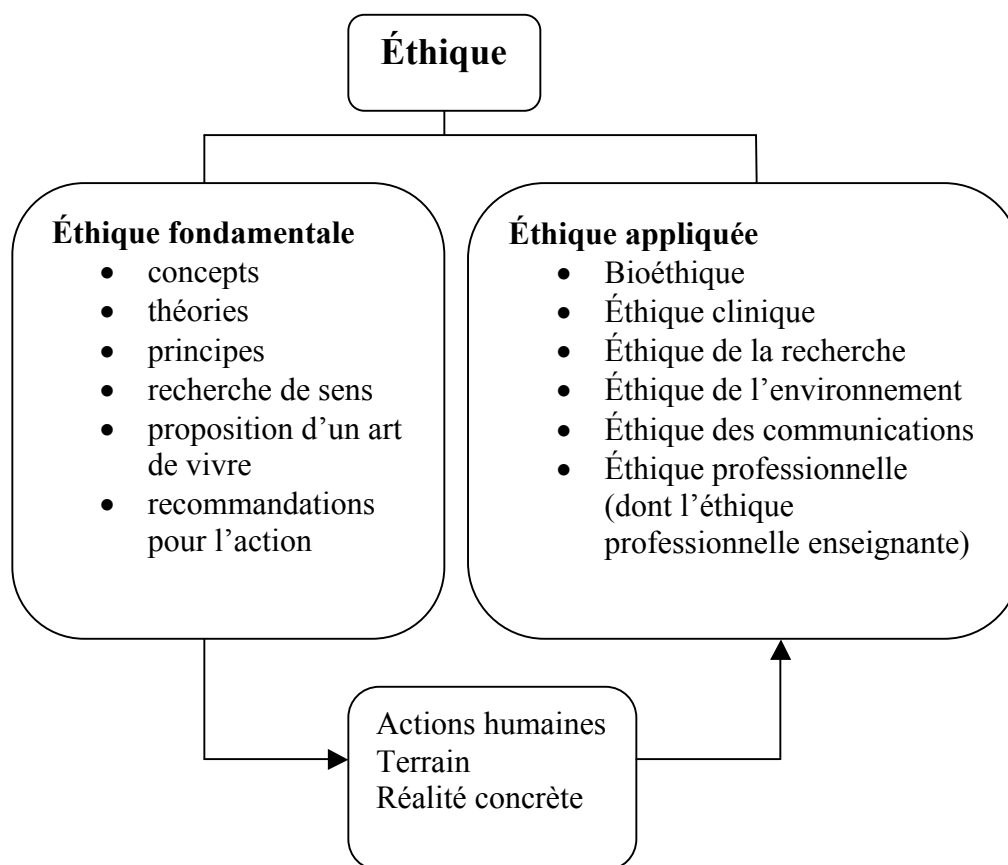
2.3.1 L'éthique appliquée

Il existe de nombreux débats autour de la notion *d'éthique appliquée*. L'expression même est apparue aux États-Unis au cours des années 1960 et fait référence à une analyse éthique de situations précises en mettant l'accent sur la résolution pratique (Canto-Sperber, 2001).

En fait, c'est avec l'explosion de nouveaux champs d'interrogation éthique au sein de la société que certains secteurs ont vu le jour dans le courant des années 1970. Nous traitons de problèmes découlant de la bioéthique, de l'éthique clinique, de l'environnement, des communications et de l'éthique professionnelle (Desaulniers et Jutras, 2012a). L'éthique appliquée permet à chacun de ces secteurs de poser un regard particulier en tenant compte des valeurs préconisées par le milieu et les personnes concernées par la situation. Avec les années, ce domaine s'est divisé en plusieurs secteurs pour répondre à des préoccupations particulières : la bioéthique, l'éthique clinique, l'éthique de la recherche, l'éthique de l'environnement, l'éthique

des communications, l'éthique professionnelle, dont celle relative à l'enseignement (Desaulniers et Jutras, 2009).

La figure 2.2 illustre une vue d'ensemble du domaine de l'éthique.



Erreur !Erreur !

Figure 2.2 Le domaine de l'éthique (Tirée de Desaulniers et Jutras, 2009, p. 68)

Pour saisir l'apport de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle en enseignement, nous visons à mieux comprendre ce qu'est ce

secteur et comment il peut mener à choisir de réaliser une recherche empirique ancrée dans la réalité de ST, EA et de SU du BÉPEP.

D'abord, une clarification du terme s'impose puisque nous pourrions penser qu'« éthique appliquée » consiste en l'application d'une théorie éthique à une situation sur le terrain (Desaulniers et Jutras, 2012a; Jutras, 2009). Or, il ne s'agit pas d'appliquer des principes issus d'une théorie. L'intention est d'abord d'analyser le contexte de la situation en tenant compte des conséquences de l'action (Legault, 2004). Comparativement à l'éthique fondamentale, l'éthique appliquée est une approche qui adopte une démarche pratique, inductive et singulière visant des problèmes du terrain tout en réservant le rôle premier aux acteurs (Parizeau, 1994; Legault, 2004; Lenoir, 2002; Desautels, 2005; Desautels *et al.*, 2009). Les questions éthiques apparaissent dans le feu de l'action, au cœur de la pratique, c'est-à-dire en situation où se pose le choix d'agir dans une organisation qui possède des règles institutionnelles (Legault, 2004; Lenoir, 2002). Dans ce cas, « il faut choisir une solution et la décision prise aura des conséquences sur soi, sur les autres et sur l'environnement » (Legault, 2004, p. 74). Le domaine de l'éthique appliquée permet de poser un regard particulier sur la situation en tenant compte des personnes qui sont concernées en plus des règles émises par une organisation. Nous devons y considérer les conséquences sur les personnes selon les actions envisagées et les valeurs qui les habitent. La question éthique qui se pose est alors : « Est-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances? » (*Ibid.*).

L'éthique appliquée s'attarde à analyser des cas concrets où se jouent des relations de pouvoir au sein desquelles des personnes spécifiques sont concernées dans une situation donnée (Desaulniers, 2007). Elle n'a pas la prétention de trouver une méthode infaillible pour résoudre théoriquement tous les problèmes d'ordre éthique. Elle analyse plutôt une situation dans le but de trouver la meilleure solution tout en

respectant le mieux les personnes concernées (Desaulniers et Jutras, 2012a). Nous pouvons ainsi dire qu'elle est circonstancielle, ce qui ne l'empêche pas de chercher rationnellement une solution en s'appuyant sur des valeurs et des normes de conduites véhiculées par une organisation sociale (Gohier *et al.*, 2010).

Ainsi définie, l'éthique appliquée s'applique parfaitement au problème de recherche soulevé et concerne l'ensemble des acteurs qui participent à la formation en milieu de pratique où les décisions sont souvent prises dans le vif de la situation.

Les enseignants en exercice et ceux en formation n'adhèrent aucunement à l'idée qu'on peut déduire des comportements à partir de principes théoriques, qu'il s'agisse d'une théorie pédagogique ou d'autres comme une théorie éthique. Selon leurs perceptions, la théorie ne passe pas l'épreuve de la réalité [...] puisque leur réalité de classe est hautement contextualisée, que leur pratique est singulière et idiosyncrasique et que leurs élèves et groupes d'élèves sont tous uniques. Une théorie leur paraît trop décontextualisée pour s'avérer pertinente à leur cas particulier. Cependant, lorsqu'on a recours à une approche inductive pour analyser des situations authentiques de pratiques qui les interpellent au plan éthique, c'est-à-dire dans leur relation à l'autre, ils trouvent pertinent de dégager les éléments qui posent problèmes dans le contexte, les conséquences possibles de l'agir, les normativités (normes implicites et explicites, règlements, lois) et les valeurs en jeu dans la situation afin de prendre des décisions d'agir (Jutras, 2009, p. 70).

L'éthique appliquée se résume ainsi : en tant que domaine du savoir, elle relève de la philosophie pratique. C'est une démarche inductive d'analyse de situations en contexte pour en arriver à la meilleure décision dans les circonstances. La prise de décision porte sur des cas réels et l'éthique appliquée est une méthode fondée sur le dialogue (Desaulniers et Jutras, 2012a).

2.3.2 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 enseignants 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 présente durant la formation en milieu de pratique.

2.3.3 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 (1990) présente alors le développement de la compétence éthique comme une 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 » (p. 10). Même si à la base la définition de la compétence éthique a été vue comme une notion à contenu variable (Bégin, 1998), la réflexion sur la compétence éthique en enseignement a ainsi tracé son chemin dans les années qui ont suivi. En 2001, la mise en œuvre du *programme de formation de l'école québécoise : les orientations et les compétences professionnelles* (MÉQ, 2001b) dans les universités québécoises a indéniablement suscité l'intérêt pour l'éthique professionnelle (Jutras, 2007). Pour la première fois de son histoire, la compétence éthique est inscrite au nombre des compétences obligatoires à l'exercice de l'enseignement. L'énoncé de compétence s'intitule « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2001a,

p. 159). Les huit composantes de cette compétence professionnelle sont les suivantes :

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

L'analyse des huit composantes de la compétence éthique suscite la réflexion puisqu'elle est constituée d'énoncés plutôt normatifs (Lafortune, Thibodeau, Ticon et Walther, 2008) qui donnent l'effet de règles ou de principes à respecter. Une lecture plus approfondie des composantes fait ressortir cinq dimensions de la compétence éthique : déontologique (composante 5), cognitive (composante 7), procédurale (composante 2), discursive (composante 4) et affective (composante 3) (Lafortune *et al.*, 2008). Les énoncés de la compétence concernent également des domaines voisins comme l'éducation morale (composante 7) et l'éducation à la citoyenneté (composante 2), mais aussi des courants différents de l'éthique tels que l'éthique de la responsabilité, l'éthique de la discussion et l'éthique de la justice (Desaulniers et Jutras, 2012a). Jeffrey (2013b) ajoute que les principes, les normes, les valeurs et les obligations que ces composantes mettent à l'avant-plan s'inscrivent dans une logique strictement professionnelle comme aptitude à résoudre des problèmes éthiques liés aux fonctions d'un enseignant (cité aussi par Habermas, 1986). Desaulniers et Jutras (2012a) rejoignent ses propos en affirmant que la capacité de discerner des valeurs (composante 1), celle d'intervenir (composante 3) et celle d'argumenter (composante

4) relèvent de l'éthique professionnelle proprement dite. Ces composantes sont directement liées à l'autonomie accordée au personnel enseignant depuis le renouveau pédagogique.

Dans sa définition de la compétence, les éléments présentés par le MÉQ « dessinent les contours d'une éthique professionnelle de l'enseignement qui reste encore à définir et à préciser » (Desaulniers et Jutras, 2012a, p. 48). Les huit composantes proposées « 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 » (Bacon, 2007, Patenaude, 1997a, Patenaude, 1997b). Elles favorisent le développement d'une éthique professionnelle proche de la déontologie, « sans s'attarder davantage à la particularité *praxiste* de la place et de la nature de l'éthique en éducation et en formation » (Léger, 2006, p. 98). En effet, Léger met en évidence qu'une des conséquences qu'entraîne une telle vision est l'absence de considérations à l'égard d'une formation spécifique à l'éthique qui s'adresserait à la question du sens (qui invoque le rapport à l'autre) et à la sensibilité qu'elle porte durant la formation des enseignants (*Ibid.*). Cela rejoint la pensée de Gohier (2007b) qui souligne que l'éthique et la déontologie sont les deux perspectives 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, la réflexion de Gohier montre que l'éthique « ne se réduit pas à la dimension procédurale de son articulation » (p. 83). Nous devrions plutôt retenir de l'énoncé général de la compétence que l'éthique n'est pas uniquement un domaine théorique. Elle est inséparable de la pratique puisqu'il s'agit d'une manière d'agir et de vivre selon des valeurs reconnues en enseignement (Desaulniers et Jutras, 2012a).

Un bref survol de la littérature pertinente fait ressortir qu'encore aujourd'hui divers sens font valser la notion de compétence éthique. Nous sommes loin de disposer en éducation d'un concept clair et précis qui engagerait un usage bien défini dans les contextes professionnels (Bégin, 2011).

Comme la compétence éthique est au cœur de la formation en milieu de pratique, nous ne pouvons pas passer sous silence sa présence. Nous relevons toutefois quelques éléments qui illustrent le flou qui persiste lorsqu'il est question de cette compétence. Nous la considérons comme une notion à contenu variable (Bégin, 1998). Les éléments de cette section ont été présentés pour nous conduire à aborder l'éthique sans nécessairement utiliser toujours le concept de compétence, pourtant connu par les acteurs, mais qui pourrait tenter de réduire le discours des personnes rencontrées sur les obligations en ce qui concerne son développement et son évaluation en contexte de stage en enseignement. De tous les écrits recensés, nous retenons que la compétence éthique est réflexive et complexe. Pour reprendre les mots de Bégin (2011, p. 113), « on ne peut prétendre à sa maîtrise si l'on ne fait pas preuve d'une autonomie de jugement suffisante ».

2.4 Le rapport à l'éthique

En éducation, comme la dimension relationnelle est très présente, ce sont les définitions de Ricœur (1991), de Meirieu (2012) et de Desaulniers (2007) qui se rapprochent des intentions de cette thèse en utilisant une pensée réflexive et applicable dans le milieu de la pratique enseignante en contexte de stage comme il a été mentionné précédemment.

Dans cette thèse, nous choisissons d'utiliser le concept de *rapport à l'éthique*. Ce terme est intimement lié à l'identité professionnelle enseignante telle que définie par

Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001). Selon eux, l'identité professionnelle est un processus dynamique et interactif de construction qui réfère à la fois à une identité personnelle et sociale qui se forme à partir des représentations que chaque enseignant a de lui comme personne (rapport à soi) et de celles qu'il a des autres enseignants (rapport à l'autre) et de la profession (rapport à l'enseignement).

À partir de cette définition, la représentation de soi comme personne porte sur les « connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations » (*Ibid.*, p. 13) de l'enseignant ou du futur enseignant. Les autres représentations traitent des autres enseignants et de la profession enseignante. Plus précisément, il s'agit du rapport qu'un enseignant (ou un futur enseignant) entretient avec les autres enseignants, mais aussi avec son travail. Nommées en termes relationnels, c'est-à-dire « en rapport » avec soi, avec les autres et avec la profession, ces représentations réfèrent aux responsabilités du travail de l'enseignant, aux apprenants, aux collègues, au personnel de l'école ainsi qu'aux autres acteurs impliqués dans l'école qui est considérée comme une institution sociale (Gohier *et al.*, 2001; Desautels *et al.*, 2009).

Nous nous inspirons des écrits de Blunden (1996), de Campbell (2000), de Desautels *et al.* (2009), de Fortin et Parent (2004), de Gohier *et al.* (2001, 2007a et b) ainsi que de Ricœur (1991) pour déterminer les dimensions retenues qui constituent des composantes essentielles du travail enseignant au quotidien. À la suite d'une étude effectuée auprès de 63 enseignants du collégial, les préoccupations d'ordre éthique signalées par ces derniers se déclinent en termes relationnels, c'est-à-dire en relation avec certains éléments de la pratique enseignante : le rapport à la profession, le rapport à l'autorité, le rapport à soi, le rapport à l'enseignement, le rapport aux collègues, le rapport aux étudiants (Desautels *et al.*, 2009). Selon Blunden (1996), les responsabilités d'un enseignant se limitent à cinq domaines : le savoir professionnel,

les étudiants, les collègues, l'institution et la société. Pour Campbell (2000), ce sont les catégories de relations avec soi-même, les étudiants, les collègues, la direction et le personnel de l'école, le ministère de l'Éducation, la communauté et les parents qui sont intéressantes à considérer lors de dilemmes. Comme il a été présenté plus tôt, pour Ricœur (1991) ainsi que Fortin et Parent (2004), le triple souci (souci de soi, souci de l'autre, souci de l'institution ou de l'organisation) permet d'aborder d'une manière globale les problèmes d'ordre moral ou éthique soulevés dans, et par les pratiques professionnelles. Le tableau 2.1 présente les différentes catégories retenues pour définir le concept central de la thèse.

Tableau 2. 1
Recension d'écrits liés au rapport à l'éthique

Auteurs	Catégories retenues
Blunden (1996)	savoir professionnel étudiants collègues institution société
Campbell (2000)	soi-même étudiants collègues direction personnel de l'école ministère de l'éducation communauté parents
Desautels, Gohier et Jutras (2009)	profession autorité soi enseignement collègues étudiants
Fortin et Parent (2004)	soi autre organisation société
Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001)	soi travail responsabilités apprenants collègues société à travers l'école
Ricœur (1991) et Belzile (2008)	soi autre institution

À l'instar de ces auteurs, le **rapport à l'éthique** sera considéré à l'aide de trois dimensions retenues : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement qui s'étend à l'échelle de la société. L'idée est d'opter pour des catégories qui englobent plusieurs termes recensés tout en conservant la pensée de Ricœur comme première assise pour définir le concept à l'étude.

Le rapport à soi concerne la personne qui décide de mener une carrière en enseignement. S'intéresser aux ST, aux EA et aux SU renvoie à des personnes ayant des statuts différents. Elles possèdent des connaissances, des croyances, des attitudes, des valeurs, des buts, des projets et des aspirations qui permettent de mieux les connaître sur le plan personnel et de cerner ensuite les enjeux éthiques présents dans le rapport à soi en regard de leur témoignage. Il sera intéressant de faire ressortir leur représentation de soi comme personne, mais aussi comme enseignant en tenant compte de leur statut actuel.

Le rapport à l'autre concerne les acteurs présents dans la formation en milieu de pratique : les élèves, leurs parents, les collègues, l'équipe-école et la direction d'établissement (Belzile, 2008). Cette deuxième dimension s'attarde aux types de relations entretenues et aux enjeux éthiques en lien avec le rapport à l'autre. Enfin, le rapport à l'enseignement (qui représente aussi le lieu normé où chaque participant est appelé à intervenir) réfère au travail de l'enseignant, à son rôle, à ses responsabilités et à son mandat social qui s'étend même à l'échelle de la société. L'intention est d'interpréter le rapport à l'éthique parmi les responsabilités des enseignants qui se jouent à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'institution scolaire qu'est l'école.

Selon la recension des écrits, il n'y a pas d'études qui ont porté sur le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST au Québec ni sur celui des acteurs en présence comme les SU et les EA. S'y intéresser rejoint la pensée des auteurs qui affirment la nécessité de tenir compte de la dimension éthique de l'intervention éducative dans la formation des enseignants (Desaulniers et Jutras, 2012a; Desautels *et al.*, 2009; Gohier *et al.*, 2007; Gohier, 1998, 2005; Lafortune *et al.*, 2008; Lessard, 1999; Macmillan, 1993; Strike et Ternasky, 1993) et de poursuivre la réflexion sur les préoccupations éthiques auprès des enseignants en formation des maîtres (Gohier *et al.*, 2010).

2.4.1 Le rapport à soi

Il faut d'abord préciser que le rapport à 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 rapport à l'éthique 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 rapport à 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 (Fortin et Parent, 2004). Le rapport à soi fait aussi référence à la part de responsabilité 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 dans une situation donnée indique que toute personne est libre et responsable de ses choix. Le rapport à l'éthique passe ainsi par la connaissance de soi dans sa rencontre avec l'autre. Le

travail sur soi qu'exige cette première dimension invite la personne à se situer devant autrui et à se percevoir en lien nécessaire avec lui (Fortin, Proulx et Gagnier, 2002).

Pour mieux situer le concept de rapport à soi dans la présente recherche, nous nous appuyons à la base sur la définition de l'identité professionnelle de Gohier et ses collaborateurs (2001), qui réfère à la fois à une identité personnelle et sociale qui se forme à partir des représentations que chaque enseignant a de lui comme personne (rapport à soi) et de celles qu'il a des autres enseignants (rapport aux autres) et de la profession (rapport à l'enseignement).

Nous nous inspirons aussi des catégories émergentes définies par Fortin et Parent (2004) et qui ont servi à mieux comprendre comment cela manifeste le souci de soi⁶ dans le contexte de la pratique enseignante lors d'une étude antérieure (Belzile, 2008). La figure 2.3 met en perspective quelques postulats de base qui définissent ce que représente le rapport à soi en fonction des repères conceptuels de ces auteurs.

⁶ Dans cette thèse, les notions de « rapport à l'éthique » et de « souci éthique », ainsi que leurs dimensions, sont perçues comme étant des synonymes dans le sens où elles renvoient toutes les deux à la préoccupation qu'ont les individus en relation avec un sujet donné.



Figure 2.3 Le rapport à soi (Fortin et Parent, 2004, p. 65-66)

Dans une étude réalisée auprès de sept enseignantes du primaire en début de carrière, Belzile (2008) définit le souci de soi comme une dimension du souci éthique qui tourne autour de deux thèmes principaux, à savoir la connaissance de soi ainsi que la réalisation de sa personne dans la pratique éducative. Pour ces enseignantes, le souci de soi signifie : - de se connaître et de tenir compte de ses valeurs dans ses prises de décision; - d'être capable de se soucier de sa personne en voulant toujours s'améliorer; - de comprendre que par le contact avec les élèves, nous pouvons aussi progresser en tant que personne (Belzile, 2008). Le souci de soi se définit également par le fait de se respecter et de se préoccuper de sa personne pour devenir également une meilleure enseignante (*Ibid.*).

Pour aborder cette première dimension du rapport à l'éthique, nous avons ciblé différents aspects à développer à l'intérieur du canevas d'entrevue. D'abord, nous considérons que le rapport à soi passe par 1) la connaissance de la personne de

l'enseignante par le fait de bien se connaître et de se préoccuper de sa personne durant la pratique enseignante. 2) Se préoccuper de soi passe nécessairement par la connaissance de soi, d'apprendre à se respecter et à établir ses propres limites. En ce qui concerne 3) la réalisation de soi, nous désirons faire ressortir les facteurs facilitant la réalisation de la personne en enseignement tout en explicitant aussi les obstacles, s'il y a lieu d'en faire mention dans l'analyse des données (Belzile, 2008).

En somme, le rapport à soi est une dimension importante à considérer en enseignement puisqu'elle introduit la notion de respect de soi. Chaque enseignant est une personne d'abord et avant tout (Abraham, 1984). Il doit prendre conscience que son instrument de travail concerne sa personne. Sa première responsabilité éthique devrait être de prendre soin de lui-même (André, 1992) pour être capable de prendre à sa charge d'autres personnes dans leur développement. La représentation de soi qu'a l'enseignant de lui-même comme personne se rapporte à ses connaissances, à ses croyances, à ses attitudes, à ses valeurs, à ses buts, à ses projets et à ses aspirations, qui sont indépendants de son travail et qui se vivent selon un sentiment d'affirmation de sa singularité (Gohier *et al.*, 2001).

2.4.2 Le rapport à l'autre

Le rapport dit « à l'autre » ou « aux autres », aussi nommé « souci de l'autre » ou « dimension relationnelle », conduit une personne à s'ouvrir à l'autre en tant qu'une autre personne et non en tant qu'un individu que nous serions tenté de fabriquer à son image (Fortin et Parent, 2004). 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 (Belzile, 2008). 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). 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). Le fait de respecter l'autre c'est de se préoccuper de son bien-être, mais en lui laissant le droit de choisir les expériences qui le guident dans son expérience de vie (Belzile, 2008). 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). La figure 2.4 illustre les postulats qui ont servi de base pour définir le concept.

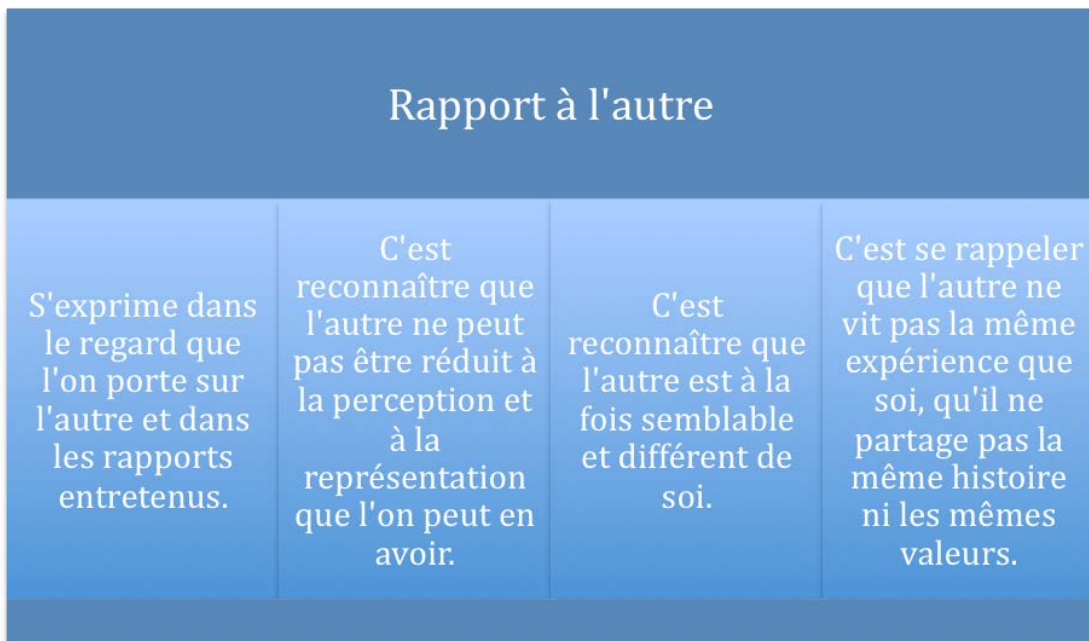


Figure 2.4 Le rapport à l'autre (Fortin et Parent, 2004, p. 66)

En éducation, le rapport à l'autre est documenté par plusieurs acteurs. Pour Gohier (2009), le rapport à l'autre ne se réduit pas au rapport de l'enseignant avec l'élève, même si ce rapport est central. Il concerne aussi « le rapport aux collègues, aux parents, aux administrateurs et aux autres acteurs de la profession enseignante » (p. 23). Dans une étude effectuée auprès de 63 enseignants, leurs préoccupations éthiques se situent principalement par rapport à leurs relations avec les étudiants, puis à celles qu'ils entretiennent avec leurs collègues (Desautels *et al.*, 2009, p. 401). Ces mêmes auteurs précisent que les enjeux éthiques présents dans le rapport aux étudiants concernent : le respect de la personne, de ses droits, une attitude non discriminatoire, le devoir de confidentialité, la responsabilité et l'équité; tandis que les enjeux éthiques dans le rapport aux collègues et administrateurs réfèrent au respect, à la collégialité, à la convivialité, à l'esprit de collaboration et à la responsabilité (Gohier, Jutras et Desautels, 2007; 2013). Blunden (1996) inclut également les étudiants et les collègues parmi les responsabilités d'un enseignant. Pour Campbell (2000), ce sont les catégories de relations avec les étudiants, les collègues, la direction et le personnel de l'école, la communauté et les parents, qui sont intéressantes à considérer dans le rapport à l'autre. Pour Belzile (2008), le souci de l'autre concerne la préoccupation qu'entretiennent des enseignantes avec les divers acteurs du système scolaire. Les enseignantes côtoient plusieurs personnes à l'intérieur des murs de l'école dans laquelle elles travaillent : les élèves, leurs parents, les autres enseignants, le personnel de soutien et administratif, les membres de la direction. Toutes ces personnes sont rattachées au même lieu de travail et c'est ce qui fait en sorte que les enseignantes établissent un rapport particulier avec chacun d'eux (Belzile, 2008). 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 puisqu'un enseignant prend 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, p. 15).

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 asymétrique entre les enseignants et leurs élèves, et également par leurs rapports interpersonnels entre collègues (COFPE, 2004). La profession enseignante comporte une dimension relationnelle importante qui se nourrit de la relation avec les élèves (Desaulniers et Jutras, 2012b) D'ailleurs, Pelpel (2002) décrit l'axe relationnel comme celui qui couvre la relation avec les collègues, la direction et les partenaires extérieurs. Spontanément, les enseignants ne considèrent pas toujours que leurs relations avec les collègues, le personnel de soutien et le personnel administratif ou encore les parents, font partie de leur éthique professionnelle (Desaulniers et Jutras, 2012b). Pourtant, cela caractérise la dimension relationnelle de l'enseignement par le fait de travailler en équipe, d'évaluer des projets en groupe, d'animer des activités à l'école, de rencontrer des parents. Legault (2004) 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 enseignante. Autrement dit, c'est de réaliser qu'enseigner, ce n'est pas simplement se trouver devant des élèves, c'est se trouver aussi devant une société, des parents, un ministère, un directeur, des collègues, des pressions économiques et des lois diverses (Jutras et Boudreau, 1997), d'où la présence du rapport à l'autre et l'intention de s'attarder au point de vue des acteurs pour comprendre comment cette dimension relationnelle se présente dans

l'enseignement au quotidien à partir des catégories sélectionnées : les élèves, les parents, les collègues, l'équipe-école et la direction.

2.4.3 Le rapport à l'enseignement

Pour cette troisième dimension, nous allons aborder plusieurs thèmes se rattachant au rapport au *monde* qu'entretient un individu (Charlot, 2002) en enseignement. Nous représentons le *monde* par le travail de l'enseignant qui comporte des responsabilités et des règles propres à l'institution scolaire qu'est l'école. Pour ce faire, des auteurs ont identifié quels sont les enjeux éthiques présents dans le rapport à l'enseignement. La figure 2.5 illustre les éléments retenus⁷.

⁷ À cette liste, il faut ajouter : Posséder des vertus professionnelles comme le jugement, l'humilité (de reconnaître les limites de son savoir), le courage (d'aller à l'encontre d'idées reçues), l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme, l'imagination et l'authenticité (Gohier, Jutras et Desautels, 2007, p. 33; 2013, p. 28).

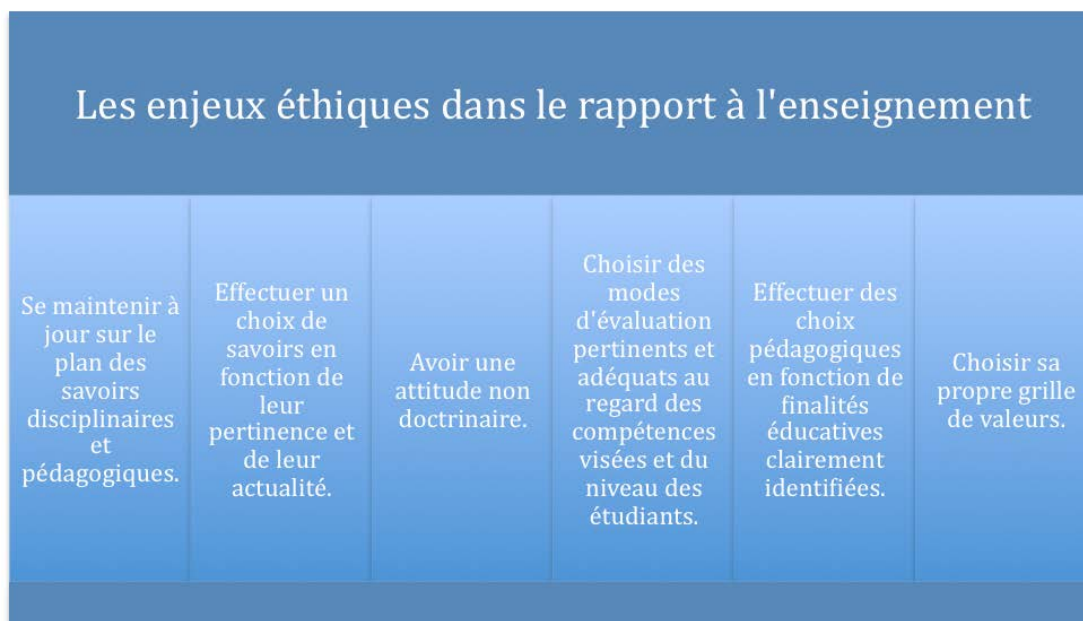


Figure 2.5 Les enjeux éthiques dans le rapport à l'enseignement (Gohier, Jutras et Desautels, 2007, p. 33; 2013, p. 28)

Inspiré aussi d'autres auteurs, cette troisième dimension du rapport à l'éthique concerne des éléments de natures diverses qui suscitent des questionnements chez les enseignants. Cette section s'attardera à trois catégories se rattachant au rapport à l'enseignement : le travail, l'institution et la société.

2.4.3.1 Le travail

Le rapport à l'enseignement peut se définir par l'entremise de la relation au travail qu'entretient un enseignant. Nous avons déjà abordé l'aspect relationnel qui est au cœur de l'acte d'enseigner, mais il est également question d'autres dimensions de la profession. Chaque jour, « l'enseignant s'interroge en effet sur ses valeurs, sur les finalités de son acte, sur son rapport au savoir et son souci de l'actualiser, de même que sur ses choix en matière de pédagogie et d'évaluation » (Gohier *et al.*, 2010,

p. 215). Les dimensions éthiques relatives à l'enseignement sont de natures diverses et elles se manifestent sous forme de sujets de préoccupations pour l'enseignant en se traduisant par une réflexion sur des objets ou des situations qui suscitent des questionnements (Desautels *et al.*, 2009). De ce fait, le rapport à l'enseignement concerne le développement des compétences professionnelles et des habiletés favorables à l'enseignement. La douzième compétence élaborée par le MÉQ se réfère spécifiquement à l'action d'« agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (2001a, p. 59). L'enseignant est par ailleurs responsable de ses choix et de ses décisions tout en soutenant le poids de la prise de risque, avec ses incertitudes et ses limites (Fortin et Parent, 2004). Il n'est pas libre de déterminer tout le contenu de son enseignement. Il a la possibilité de l'enrichir, mais il est tenu de connaître le cadre légal et réglementaire qui régit sa profession. Cela exige également de connaître son milieu de travail et les valeurs véhiculées, en plus des règles qui agissent comme principes de base.

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*, l'enseignant doit connaître l'existence de ces énoncés normatifs pour être apte à comprendre les enjeux et les responsabilités qui découlent de sa fonction, de son travail. Par exemple, la question du secret professionnel montre que la responsabilité d'un enseignant le place devant des enjeux d'ordres éthique et juridique. En plus de garder confidentielles certaines informations relatives à ses élèves, il doit parfois briser le secret professionnel lorsque ce dernier peut compromettre la sécurité ou le développement de l'enfant (Gouvernement du Québec, 1993; Jeffrey, 2005b). Il s'agit d'un exemple parmi tant d'autres qui illustre que l'enseignant possède des obligations et des droits qui sont établis à l'intérieur de documents normatifs. Par ailleurs, les devoirs et les responsabilités de l'enseignant sont énoncés à l'intérieur de la Loi sur l'instruction

publique, en plus d'un guide récemment publié par la Fédération des syndicats du Québec (FSE, 2011). Cela relève de la déontologie puisque nous y indiquons ce qu'il a le droit de faire ou de ne pas faire. Ces informations devraient être connues de tous puisque le corps enseignant, au Québec, ne possède pas de code d'éthique ou de code de déontologie pour donner des balises à leur conduite ou pour réguler leurs actes professionnels. Ces contraintes montrent bien que le travail de l'enseignant s'inscrit dans un mandat social et qu'il est imputable envers une organisation beaucoup plus grande que les quatre murs de sa classe.

2.4.3.2 Le savoir

D'un point de vue éthique, la maîtrise du contenu des disciplines à enseigner est essentielle aux interventions relatives au savoir (Desaulniers et Jutras, 2012a). La relation de l'enseignant avec le savoir c'est tout ce qu'il sait en ce qui a trait aux disciplines, à la culture en général et ce qui le rend capable d'enseigner (*Ibid.*). L'expression « rapport au savoir » est d'abord apparue, il y a environ une quarantaine d'années, dans différentes disciplines telles que la psychanalyse, la sociologie et l'anthropologie (Therriault, 2008). La définition du rapport au savoir, telle que formulée par Charlot (2002), conçu comme une forme de rapport au monde, à soi et aux autres, fait apparaître trois dimensions particulières, à savoir les dimensions épistémique, identitaire et sociale.

En éducation, la relation avec le savoir est constituée de l'identité professionnelle de l'enseignant en plus de se composer d'enjeux éthiques importants. En contexte de stage, le savoir universitaire est représenté par le superviseur de stage. Le rôle symbolique de cet acteur est essentiel durant la formation en milieu de pratique. Il est garant d'un savoir théorique en éducation qui est identifié et reconnu par des recherches scientifiques. Son rôle est également d'établir une médiation entre les

savoirs scientifiques et les savoirs d'expérience validés par l'EA (Desaulniers, 2002a). Il s'agit de faire comprendre au ST que les savoirs généraux (disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques, culturels) acquis sur les bancs de l'université peuvent s'actualiser durant la pratique enseignante. Selon Jutras et Boudreau (1997), les étudiants en formation initiale sont surtout centrés sur la relation pédagogique et sur les difficultés que peut amener le rapport à l'autre. Pour eux, les problèmes éthiques se situent à l'intérieur des relations avec les autres acteurs. Il appartient souvent aux formateurs de stage de rappeler aux futurs enseignants que leur rôle se rattache également à la culture et au savoir (Desaulniers, 2002a) comme le stipule la compétence 1 : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2001b).

Pour mieux comprendre le rôle du savoir, Gohier (2009) explique que les principes qui sont liés au rapport à l'autre valent aussi bien pour le rapport de l'enseignant au savoir, et qu'ainsi, nous l'oublions souvent lorsqu'il est question d'éthique. Selon elle, « intégrité, engagement, réflexivité, rapport rationnel et symbolique sont autant de qualités transposables au rapport que l'enseignant entretient aux différents savoirs, rapport qui, bien sûr, influence le rapport au savoir de l'élève » (p. 25). Nous invitons donc à l'honnêteté intellectuelle, à la mise à jour des connaissances, à la retenue lorsque le savoir touche les émotifs ou la vie privée, au respect de la propriété intellectuelle dans le cas de travaux ou de notes de cours de collègues, et au respect des programmes d'études. Tous ces exemples sont des manifestations de l'éthique professionnelle enseignante (Desaulniers et Jutras, 2012a) qui témoignent d'enjeux éthiques importants présents dans le rapport à l'enseignement.

Les attentes face à l'enseignant

Dans les faits, l'enseignant constitue, à lui seul, un agent social qui participe à un projet de société par l'entremise de son rapport au travail (Belzile et Pelletier, 2012). Lorsque nous interrogeons des enseignants, ils considèrent que leur engagement ne s'arrête pas en même temps que leur journée de travail (Belzile, 2008). Ils estiment jouer un rôle de représentant de la profession en tout temps, faisant en sorte que leur métier se transpose dans leur vie personnelle (*Ibid.*). Ils s'entendent aussi pour dire qu'ils constituent une figure de modèle comme enseignant et qu'ils doivent agir avec convenance dans les lieux publics. Leur rôle d'enseignant se vit autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs d'une école (*Ibid.*). Ces propos rejoignent l'idée du COFPE (2004) qui souligne que l'engagement des enseignants déborde du cadre de la classe pour participer à un projet de société. De manière générale, nous nous attendons à ce qu'ils assument l'instruction, la socialisation et la réussite des élèves. Pourtant, le rôle des enseignants est très large et il ne se restreint pas aux trois axes définis par le MÉQ. Par leur rôle, les enseignants participent aussi à l'éducation des jeunes en vue d'éveiller leur conscience, ils jouent parfois un rôle parental de second plan en plus de veiller à l'évaluation de compétences professionnelles (Belzile et Pelletier, 2012). À cause de leur rôle de formation, nous nous attendons d'eux qu'ils soient des adultes significatifs pour les jeunes (Desaulniers et Jutras, 2012a). Les enseignants ont donc un rôle particulier à jouer dans la société : « celui d'éduquer les jeunes et c'est en raison de ce rôle spécifique que l'éthique les concerne de manière particulière » (*Ibid.*, p. 46).

Comme la thèse s'attarde à la formation en milieu de pratique, il est de mise de définir le rôle d'un ST, d'un EA et d'un SU. Leurs rôles et responsabilités sont décrits dans les documents de stage de l'université. Pour le ST, ce qui est clairement attendu de lui est étroitement lié aux douze compétences professionnelles relatives à l'enseignement. En stage IV, il est de son rôle, par exemple, de piloter des activités

d'enseignement, de guider les élèves dans leurs apprentissages et de gérer efficacement la classe (Boudreault et Pharand, 2008). Ses responsabilités ont trait à sa présence sur le milieu de stage, à son respect des règles éthiques de l'école, à prendre connaissance du matériel utilisé en classe de stage et à prendre en charge la classe progressivement selon les modalités du stage IV (UQAR, 2015). Une panoplie de responsabilités lui est confiée puisqu'il doit tenir le rôle d'un enseignant en exercice et démontrer qu'on puisse sans réserve lui donner la charge d'une classe.

Les EA et les SU sont des intervenants de première ligne dans le développement professionnel des ST (Pharand et Boudreault, 2011). De son côté, l'EA est la personne responsable du groupe classe qui accueille le ST dans sa classe pour une période de quatre mois en stage IV (UQAR, 2015). Les compétences attendues et associées à son rôle sont définies comme suit : Soutenir le développement de l'identité du ST en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels à la formation à l'enseignement; guider le ST dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse; la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée; aider le ST à poser un regard critique sur sa pratique; interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle; travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et particulièrement avec le superviseur (Portelance *et al.*, 2008, p. 91-94). En somme, le rôle de l'EA consiste à accueillir le ST, l'accompagner, l'observer, le faire réfléchir et verbaliser, lui donner de la rétroaction et l'évaluer (Portelance, 2008). L'EA doit guider le ST au lieu de lui servir d'exemple ou de modèle, il le laisse découvrir son propre style (*Ibid.*).

Le SU est la personne désignée par l'Université pour assumer la responsabilité d'un cours-stage dans un programme de formation à l'enseignement (UQAR, 2015). Elle a l'un des statuts suivants : professeur ou chargé de cours. Son rôle est de veiller au

respect des exigences universitaires et de jouer le rôle de facilitateur entre l'EA et le ST (Correa Molina, 2008). Les travaux d'Enz, Freeman et Wallin (1996, cité par Correa Molina, 2008) présentent trois rôles pour le SU : accompagnateur du ST, médiateur entre les divers acteurs et les institutions, et personne-ressource auprès de l'EA (*Ibid.*). Dans le *cadre de référence sur la formation des EA et des SU* (rapport de recherche présenté à la Table MELS-Universités), le rôle du SU est décrit à l'aide de compétences attendues : Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et au ST; guider le ST dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée; établir et faire établir par le ST des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels; aider le ST à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle; entretenir avec le ST des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect; créer des conditions nécessaires aux échanges professionnels entre ST en vue de la coconstruction de savoirs liés à la profession; exercer un leadership collaboratif au sein de la triade; travailler en concertation avec l'EA en vue d'une formation cohérente du ST; développer avec l'EA un rapport de coformation (Portelance *et al.*, 2008, p.100-104). Ces considérations illustrent que le mandat du SU est de taille et qu'il joue le rôle de pilote par l'entremise du ST et de l'EA.

2.4.3.3 L'institution

Le rapport à l'enseignement se présente également comme une préoccupation liée à l'institution ou à l'organisation à laquelle nous référons (ici, l'école), « 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 institution scolaire, c'est d'abord agir en suivant la mission de cette dernière (Fortin, Proulx et Gagnier, 2002). 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). Cette préoccupation doit aller au-delà de la connaissance et de la compréhension du fonctionnement du lieu de travail. Elle devrait plutôt être vécue comme un sentiment d'appartenance qui s'exprime notamment par les affirmations explicitées dans la figure 2.6.



Figure 2.6 Le rapport à l'institution (Fortin et Parent, 2004, p. 68-69)

Pour des enseignantes du primaire en début de carrière, le souci de l'institution est décrit comme un sentiment d'attachement au groupe social que constitue l'équipe-école (Belzile, 2008). En effet, lorsqu'une novice se retrouve en classe, il n'est pas automatique de cerner comment sa pratique éducative pourrait se traduire à l'échelle de l'institution scolaire, et même de la société, puisque ses préoccupations sont davantage centrées à l'égard de ce qui se passe avec ses élèves, ou dans l'école auprès de ses collègues (Belzile et Pelletier, 2012). Il serait souhaitable de sensibiliser, autant les futurs et les nouveaux enseignants que les formateurs universitaires, à l'intérêt de décrire précisément le sens et la portée sociale du rôle de l'enseignant afin qu'il soit directement lié à la mission de l'institution scolaire et vécu comme un sentiment d'interdépendance à la communauté éducative qui dépasse largement les quatre murs

d'une classe (Belzile, 2008). Spontanément, une personne a le réflexe de s'attacher aux autres acteurs qu'elle côtoie dans son milieu de travail. Elle doit toujours garder en tête que tous sont unis pour veiller à accomplir la même mission en lien avec les valeurs éducatives de l'école québécoise. Cela ne peut que renforcer davantage une éthique professionnelle collective à laquelle tous les enseignants pourraient se référer et qui est largement souhaitée dans le contexte éducatif (Desaulniers et Jutras, 2012a).

2.4.3.4 La société

Pour décrire le rapport à l'enseignement, il faut tenir compte que cette préoccupation se vit autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école. Cette nuance fait en sorte que cette dimension du rapport à l'éthique sous-tend une relation à l'échelle de la société. La figure 2.7 illustre comment Fortin et Parent (2004) définissent cette dimension.



Figure 2.7 Le rapport à la société (Fortin et Parent, 2004, p. 70)

Ces préoccupations exprimées dans la figure 2.7 exigent de reconnaître que l'institution scolaire qu'est l'école, fait partie intégrante de la société et que tous les

acteurs qui y travaillent sont interpellés par des exigences de justice et de solidarité. Cette idée ouvre la voie à la promotion d'une conscience sociale et d'une responsabilité partagée avec l'ensemble des enseignants et des autres acteurs du milieu scolaire (Belzile, 2008). Ainsi, toutes ces personnes contribuent au développement des jeunes. Tel est le mandat qui leur est confié en plus d'être considérés comme des modèles pour la société. Lorsque nous pensons à la mission de l'école québécoise, nous songeons immédiatement aux trois verbes d'action « instruire, socialiser, qualifier » (MÉQ, 2001b) qui ramènent à l'avant-plan les grandes orientations du travail enseignant (Desaulniers et Jutras, 2012a).

L'école québécoise confie donc à son personnel enseignant le mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. Elle s'attend à ce que les enseignantes et enseignants fassent tout ce qui est en leur pouvoir pour réaliser ces trois missions, dans tous leurs gestes quotidiens, des plus petits aux plus grandioses. C'est dire à quel point le rôle d'éduquer est important dans la société (Desaulniers et Jutras, 2012a, p. 92).

En somme, le rapport à l'enseignement englobe plusieurs aspects. La relation au travail, la relation au savoir, la relation à l'institution et la relation à la société ont été retenues pour définir cette troisième dimension du rapport à l'éthique. La figure 2.8, intitulée le rapport à l'éthique, présente une synthèse des éléments clés pour orienter le concept central de cette thèse.

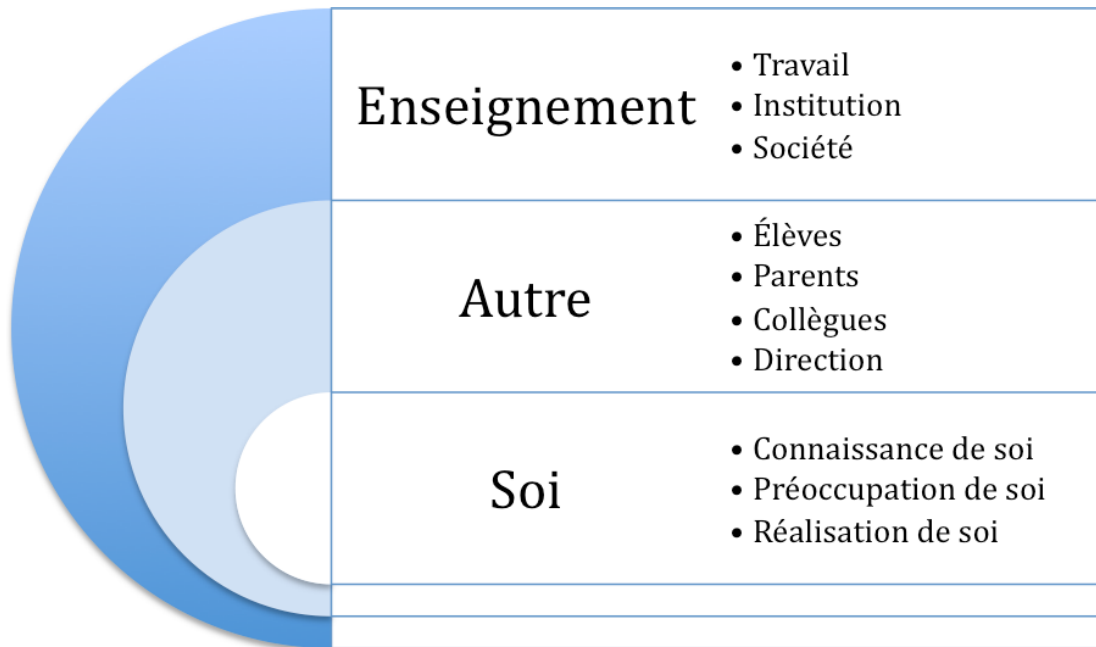


Figure 2.8 Le rapport à l'éthique

2.5 Le contexte de l'étude

Le projet de recherche est élaboré à partir de trois dimensions, soit le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement, qui sont inspirées d'abord de la visée éthique élaborée par Ricœur (1991). Le rapport à l'éthique renvoie à la personne humaine qu'est l'enseignant, à son désir d'être bon 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, 2009, p. 21). Elle s'exprime par un triple rapport 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. Gohier et ses collaborateurs (2001; 2007a et b; 2010; 2012; 2013) complètent la conception du rapport à l'éthique à partir des écrits de Ricœur en l'inscrivant dans le cadre de l'identité professionnelle qui se présente dans la pratique éducative en enseignement. À l'instar de ces auteurs, nous désirons s'attarder au rapport à soi, au rapport à l'autre et au rapport à l'enseignement.

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 acteurs œuvrant durant la formation en milieu de pratique. Le stage est l'occasion d'un contact avec le monde réel de la profession enseignante avec les différents acteurs qui y évoluent (Correa Molina et Gervais, 2008). Conçu comme un espace de socialisation professionnelle, le stage permet aux futurs enseignants de côtoyer des enseignants en exercice, une direction d'école, des parents et d'interagir avec les élèves. Durant ce laps de temps passé en milieu de pratique professionnelle, les ST devront manifester des compétences et des savoirs, confirmer leur choix de carrière et développer une identité professionnelle à l'enseignement (Correa Molina et Gervais, 2008). Cette identité peut se définir d'une part en termes de rapport à soi et à sa pratique, en tant qu'enseignant qui fait ses premiers pas (Gervais, 2007); mais également en termes de savoirs spécifiques qui lui permettent de s'identifier par rapport au groupe des enseignants qui détient et partage ces savoirs (Correa Molina et Gervais, 2008; Charlot, 2002). Cela suppose que le stage porte en soi un contrat « stagiaire-milieu de pratique » dont la réalisation ne va pas sans tension, ni dilemme ou questionnement.

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 nature de la pratique éducative des enseignants et le rapport à l'éthique. Nous n'avons qu'à penser aux quelques exemples suivants. Un

ST 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). Il fait aussi référence aux finalités éducatives rattachées au programme de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire en les exprimant dans ses propres mots lorsqu'il justifie ses interventions professionnelles. Il connaît le mandat qui lui est confié en plus de s'intéresser aux besoins spécifiques des élèves qu'il a à sa charge durant le stage. Enfin, ce futur enseignant est conscient que son désir d'actualiser le rapport à l'éthique relève d'une responsabilité partagée entre tous les acteurs relatifs à la profession enseignante. Il y participe tout en tenant compte de ses limites comme personne, en plus de discerner la part de responsabilité qui lui revient en stage.

Le rôle spécifique des formateurs en milieu de pratique consiste, entre autres, à aider le ST à analyser sa pratique et à effectuer des liens entre la théorie et les situations qu'il rencontre dans le contexte de la pratique éducative, mais également qui englobent des responsabilités de l'école à l'échelle de la société. Alors, il est réducteur de considérer les EA, les chargés de cours et les professeurs responsables de la formation en milieu de pratique, uniquement comme des SU qui accompagnent et évaluent de futurs enseignants. Leur mandat est associé à ces responsabilités, mais il va au-delà de la supervision pédagogique. En plus de contribuer à l'apprentissage des ST, les formateurs deviennent des modèles, des références et des sources d'inspiration pour eux au moment même où ils construisent leur identité professionnelle. Ces personnes sont donc concernées par l'éthique à titre de citoyens, d'éducateurs, de formateurs et de professionnels (Desaulniers, 2007).

Plusieurs éléments de la problématique ont fait ressortir l'intérêt d'avoir une vision plus claire et signifiante de l'éthique pour les acteurs durant la formation à l'enseignement. Ces constats nous ont amené à nous intéresser au rapport à l'éthique

qu'entretiennent des ST de 4^e année de formation, des EA et des SU du BÉPEP. Dans le cadre conceptuel, il a été question des concepts principaux de la thèse et des dimensions retenues en vue de comprendre le rapport à l'éthique entretenu par différents acteurs. Pour ce faire, il s'avère crucial de connaître la définition de l'éthique que possède chacun des acteurs présents durant la formation en milieu de pratique étant donné la place importante que devrait occuper ce concept durant la formation initiale et continue en enseignement. Leur témoignage permettra d'analyser et de croiser les regards de ces trois groupes d'acteurs afin de dégager les ressemblances et les différences de points de vue. Dans la perspective d'en savoir davantage sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'éthique, les participants seront également invités à répondre à d'autres questions en lien avec l'exercice de leurs fonctions. Cette intention est présente pour interpréter les trois dimensions associées au rapport à l'éthique lors de la formation en milieu de stage.

2.5.1 Deux objectifs spécifiques de recherche

À la suite de la présentation des concepts principaux de la thèse, il est de mise de rappeler la question initiale qui a été présentée à la fin de la problématique menant à un objectif général de recherche.

Question de recherche

Quel est le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire?

Objectif général de recherche

Comprendre le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires, par l'analyse de leur témoignage faisant référence à leur définition du concept d'éthique ainsi que la relation qu'ils entretiennent avec ce concept à partir de trois dimensions retenues (rapport à soi, rapport à l'autre, rapport à l'enseignement).

Le cadre conceptuel conduit donc à formuler deux (2) objectifs spécifiques de recherche en vue de répondre à la question posée.

- **Décrire** comment des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires *définissent* le concept d'éthique.
- **Interpréter** les trois dimensions associées au rapport à l'éthique – c'est-à-dire le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement – qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires en tenant compte des différents points de vue.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le troisième chapitre présente les étapes de la méthodologie retenue. De façon plus précise, il est question des choix épistémologiques et méthodologiques associés à l'étude, soit la recherche qualitative à visée interprétative selon l'approche de l'interactionnisme symbolique. Pour ce faire, nous effectuons un exposé sommaire de la littérature scientifique pertinente à la question traitée en vue de situer la présente étude parmi les pratiques méthodologiques des études recensées. Une attention particulière est alors portée aux approches méthodologiques mises en œuvre dans ces travaux, ainsi qu'aux instruments de collecte de données utilisés. Par la suite, dans le but d'offrir une présentation claire de l'opérationnalisation et de l'instrumentation de la recherche, plusieurs points sont abordés : la population ciblée de même que l'échantillon constitué de trois groupes de participants, l'entrevue semi-dirigée utilisée comme instrument de collecte de données, les modalités de recrutement, les informations entourant le guide d'entrevue, les considérations éthiques prises en compte dans cette étude, le modèle d'analyse de données envisagé et les limites de la recherche.

3.1 Exposé des pratiques méthodologiques dans le domaine relatif à la question traitée

Au Québec, comme ailleurs en Occident, des écrits entourant le concept d'éthique en éducation amènent les chercheurs à s'interroger, entre autres, sur les responsabilités morales et légales des enseignants (Campbell, 2001; 2003; COFPE, 2002; Imbert,

1987; Jeffrey et Gauthier, 2003; Meirieu, 2012; Strike, 1990; Strike et Ternasky, 1993; Tardif et Gauthier, 1999; Tremblay, 2006). Des recherches, comme celles de Bacon (2007), de Belzile (2008), de Boudreau (1995), de Gohier *et al.* (2007a et b; 2010), de Lafontaine, Hébert et Pharand (2005), de St-Vincent (2011) et de Tremblay (2007), décrivent aussi certains enjeux éthiques d'actualité selon le point de vue d'acteurs de divers ordres d'enseignement au Québec.

D'autres études sont plutôt effectuées selon un cadre théorique qui inclut les stades du développement moral de Kohlberg⁸ (Rest, Narvaez, Bebeau et Thoma, 1999). Par exemple, le questionnaire de Rest (Defining Issues Test) a servi de base à des recherches dans le domaine de la formation à l'enseignement (Bergem, 1993; Chubbuck, Burant et Whipp, 2007; Cummings, Dyas, Maddux et Kochman, 2001; Deering, 1998; Dotger, 2010; Johnson et Reiman, 2007; Sileo, Sileo et Pierce, 2008). Des résultats plus anciens, de Bergem (1993) et de Cumming *et al.* (2001) montrent notamment que le degré de raisonnement moral est peu élevé chez des étudiants en formation à l'enseignement. Les chercheurs expliquent ces résultats étant donné le fait que leur formation est axée sur les aspects techniques de la profession. Il serait intéressant d'avoir une étude sur le sujet depuis le mouvement de professionnalisation de l'enseignement pour savoir si ces données ont changé ou non.

Malgré les critiques adressées à la théorie de Kohlberg, elle fait l'objet de nombreuses études anglophones dans des contextes de formation où le concept de développement moral est présent et associé à l'éthique professionnelle en

⁸ Il s'intéresse au développement moral de l'individu. En soumettant des enfants et des adultes à des dilemmes moraux sous forme de petites histoires, Kohlberg leur demandait de porter un jugement moral sur le comportement de l'acteur de l'histoire. En s'attardant sur les raisons évoquées pour porter leur jugement, Kohlberg a dégagé trois niveaux de jugement moral (préconventionnel, conventionnel et postconventionnel), lesquels se subdivisent en deux pour former six stades successifs où la personne tient de plus en plus compte des autres dans sa façon de se comporter.

enseignement. Le tableau 3.1 dresse un portrait des études empiriques recensées qui se sont intéressées à l'éthique dans le contexte de la pratique enseignante et qui sont les plus directement liées à notre objet d'étude. Ces travaux sont triés selon les pratiques méthodologiques privilégiées par les chercheurs.

Tableau 3.1
Pratiques méthodologiques

Auteurs Nom (date)	Méthodologie			Outils				
	<i>Qualitative</i>	<i>Quantitative</i>	<i>Mixte</i>	1	2	3	4	5
Bacon (2007)	✓			■				
Belzile (2008)	✓			■				
Bergem (1993)	✓			■				
Boudreau (1995)	✓			■				
Campbell (1996)	✓			■				
Chubbuck <i>et al.</i> (2007)	✓				■		■	
Cumming <i>et al.</i> (2001)		✓				■		
Deering (1998)		✓				■		
Dotger (2010)			✓			■	■	■
Gohier <i>et al.</i> (2007a et b)			✓		■	■		
Johnson et Reiman (2007)			✓			■		■
Lafontaine <i>et al.</i> (2005)	✓			■	■			
Mercure (2010)		✓				■		
Moreau (2003)	✓			■	■			
Rousseau <i>et al.</i> (2002)		✓				■		
St-Vincent (2011)	✓			■				
Sileo, Sileo et Pierce (2008)		✓				■		
Tremblay (2007)	✓					■		
Tremblay (2006)	✓						■	■

Légende

1 = entrevue individuelle **2** = groupe de discussion **3** = questionnaire ou sondage
4 = analyse réflexive **5** = vidéo (observation, discussion)

Même s'il n'existe pas un nombre considérable d'études empiriques sur l'éthique dans le domaine de l'éducation, nous pouvons faire ressortir qu'il y a cinq principaux outils utilisés : l'entrevue individuelle, les groupes de discussion, les questionnaires ou sondages, l'analyse réflexive et l'observation électronique. Les problématiques

soulevées couvrent tous les ordres d'enseignement (préscolaire-primaire, secondaire, collégial et universitaire). Nous ne nous intéressons pas souvent directement à la compétence éthique élaborée par le MÉQ même si ce changement entrepris depuis 2001 sollicite plus que jamais le professionnalisme des enseignants. Nous nous questionnons par rapport à des problèmes soulevés dans les pratiques professionnelles et qui font l'objet d'une préoccupation dans un milieu donné.

Du côté quantitatif, parmi les sept questionnaires recensés, cinq sont en langue anglaise et illustrent des préoccupations éthiques propres au milieu scolaire des auteurs (USA). Le sixième questionnaire a été conçu pour être diffusé en ligne sur le Web et c'est à partir d'une recension des écrits portant sur l'éthique appliquée que les auteurs ont élaboré l'outil (Rousseau, Brodeur et Cadieux, 2002). L'objet concerne les problèmes suscitant une réflexion éthique en supervision de stage et les questions sont adressées à des SU d'expérience. Le dernier questionnaire porte sur l'intégration d'une compétence éthique à l'intérieur de trois programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au Québec (Mercure, 2010). L'objectif est de renseigner sur la place qu'occupe la compétence éthique à l'intérieur des programmes de formation à l'Université Laval, à l'UQAR et à l'UQTR.

Après avoir examiné de près ces outils, nous remarquons qu'ils sont presque tous conçus pour vérifier et mesurer des variables. Les stades de développement moral de Kohlberg influencent les items des questionnaires de langue anglaise (AMS, DIT, EPQ, REST et TMAS). Il semble que ces différents instruments de collecte de données peuvent être difficilement adaptés pour les besoins de cette thèse. Nous ne rejetons pas ces données, mais nous considérons qu'elles ne rejoignent pas les intentions du projet de recherche. Les résultats de Mercure (2010) sont intéressants par rapport à la place occupée par la compétence éthique, mais nous désirons aller au-delà de la compétence pour comprendre le phénomène à l'étude. Comme l'éthique

demeure un sujet flou, il semble plus propice de s'attarder à la définition de ce qu'est l'éthique et non la compétence éthique. La première enquête par sondage réalisée sur un grand nombre de répondants porte sur les préoccupations éthiques des enseignants québécois au collégial. Elle a été effectuée en 2007-2008 (Gohier *et al.*, 2007a) et les données, ainsi que les items de cet outil, viennent tout juste d'être rendus disponibles suite à une demande officielle aux auteurs pour y accéder. Il sera intéressant de consulter le contenu de ce sondage dans le futur, car il pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure en tenant compte de l'ordre d'enseignement qui nous intéresse pour rejoindre un nombre statistiquement significatif de ST, d'EA et de SU. Le questionnaire de Rousseau *et al.* (2002) est l'outil qui ressemble le plus au contenu envisagé dans l'outil méthodologique associé à la thèse puisqu'il utilise le même contexte d'étude et qu'il interroge un des acteurs ciblés : le superviseur de stage. Les auteurs sont conscients qu'ils se sont limités à un seul point de vue de formateur et que des entrevues individuelles auprès de tous les acteurs engagés dans la formation en stage serviraient à dresser un meilleur portrait de la situation (Rousseau *et al.*, 2002).

Du côté qualitatif, comme l'éthique est un sujet qui interpelle les personnes par sa dimension relationnelle, l'entrevue individuelle (Bacon, 2007; Belzile, 2008; Bergem, 1993; Boudreau, 1995; Campbell, 1996; Lafontaine *et al.*, 2005; St-Vincent, 2011) et le groupe de discussion (Chubbuck *et al.*, 2001; Gohier *et al.*, 2007a; Lafontaine *et al.*, 2005) sont utilisés dans les études recensées pour comprendre ou décrire des éléments associés à la pratique enseignante qui mènent à des questionnements d'ordre éthique. Malgré les limites théoriques et méthodologiques associées à ces outils, ils permettent d'éclairer et de fournir des éléments de réponse sur cette éthique tant souhaitée en éducation, mais qui est encore en émergence et en voie de définition (Desaulniers et Jutras, 2009). Ayant pour objectif de comprendre le rapport à l'éthique entretenu par trois groupes d'acteurs, l'entrevue individuelle est le moyen

susceptible de rejoindre des acteurs de chacun des groupes visés, et ce, dans un climat propice à la discussion. La prochaine section explique les raisons évoquant ce choix. En ce qui concerne l'utilisation des outils tels que l'analyse réflexive (*reflective writing*; Chubbuck *et al.*, 2007; Dotger, 2010; Tremblay, 2006) et l'observation (Johnson et Reiman, 2007) avec ou sans enregistrement vidéo illustrant des interactions en enseignement (Dotger, 2010; Tremblay, 2006), des pistes intéressantes se dégagent de ces tentatives. Étant donné le flou qui est associé au domaine de la réflexion (Chaubet, 2010), nous jugeons qu'il est prématuré de vouloir lier deux objets qui demandent à être mieux interprétés dans le domaine de l'éducation. L'observation est également une avenue possible qui permet, entre autres, d'aller explorer s'il existe un écart entre les pratiques effectives et celles déclarées par les enseignants lorsqu'il est question d'éthique. Observer des enseignants en exercice, ou des ST avec ou sans captation vidéo, est un moyen de revenir sur l'action avec ces personnes, de les questionner sur leurs faits et gestes et d'ainsi mettre des mots sur une pratique éducative qui semble fluide, mais qui se compose également de questionnements et de choix raisonnés durant l'action vécue en classe. Tremblay (2006) s'est d'ailleurs intéressée au développement de la compétence éthique chez des ST en 3^e et en 4^e année de formation, mais en s'attardant davantage à la pratique de la philosophie pour enfants. Nous retenons de cette étude des pistes de solutions pertinentes par rapport à l'accompagnement des formateurs pour contribuer au développement (ou à l'émergence) de la compétence éthique chez de futurs enseignants (*Ibid.*). En somme, nous ne rejetons pas le choix des chercheurs qui concernent les pratiques méthodologiques recensées. Toutes ces manières de procéder méritent d'être explorées et d'être considérées lors d'études empiriques sur l'éthique professionnelle en enseignement.

En résumé, l'exposé des pratiques méthodologiques révèle que cinq différents outils sont utilisés dans les études empiriques recensées. Il est à noter que ces pratiques

méthodologiques prennent assez peu en compte l'objet visé (éthique) en contexte de formation pratique, c'est-à-dire lors des stages effectués en contexte scolaire. Cela caractérise pourtant le programme de formation relatif à la collecte de données qui est constitué selon une alternance entre les cours universitaires et les stages dans le milieu scolaire. La plupart des travaux relatés dans cette section se centrent soit sur la formation disciplinaire réalisée à l'université ou sur des enseignants en exercice. Nous envisageons de pallier ce manque dans la documentation scientifique en interrogeant trois groupes d'acteurs associés à la formation en milieu de stage au BÉPEP, soit des ST, des EA et des SU.

3.2 Choix épistémologiques et méthodologiques

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 (Deschenaux, Laflamme et Belzile, 2011; Deschenaux et Laflamme, 2007). De manière plus soutenue depuis le tournant des années 1990 (Anadón, 2011), ce domaine ouvre la voie à un autre type de recherche qui met l'accent sur les descriptions, l'induction et l'exploration des phénomènes (Savoie-Zajc, 2011).

Les sciences dites « humaines » ou « sociales » ont pour objet d'étude les *êtres humains* et s'intéressent à leurs expériences dans les différentes sociétés. « Si l'on a longtemps tenté, au sein de ces sciences, d'arriver à des mesures et à des quantifications de manière à bien cerner les phénomènes ainsi que les lois les régissant » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 5), aujourd'hui, nous faisons aussi appel à des approches qualitatives pour mieux comprendre ces phénomènes en explorant les processus à l'œuvre « dans la dynamique psychique, interactionnelle ou sociale » (*Ibid.*). La démarche de recherche qualitative « remplace le contrôle des variables par

la réflexion dans l'action » (Groulx, 1998, p. 43) et utilise généralement des échantillons restreints pour permettre une analyse fine et en profondeur (Deslauriers, 1991).

Ce type de méthodologie est caractérisé par la nature de ses données, tirées de l'expérience et du point de vue des personnes, mais surtout par le désir de comprendre en utilisant une méthode d'analyse qui n'est pas mathématique (Strauss et Corbin, 1990; Deslauriers, 1991). La recherche qualitative tente de dégager comment les gens perçoivent et interprètent une situation donnée en leur demandant, par exemple, de s'exprimer sur le sujet ou en analysant des traces matérielles. Les tenants de cette approche présument que le comportement des êtres humains est déterminé par le sens qu'ils donnent à une situation vécue (Denzin et Lincoln, 1994).

En résumé, comme la recherche qualitative s'appuie sur des données généralement ouvertes, telles que des mots, des récits, des gestes, des discours et des descriptions, elle semble tout indiquée par rapport à l'objet d'étude.

3.2.1 Orientation épistémologique de la recherche : visée interprétative

La recherche qualitative s'associe au paradigme⁹ interprétatif (Denzin et Lincoln, 2005; Erickson, 1986; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011) en privilégiant une approche naturaliste (Denzin et Lincoln, 1994; Fortin, 1996). En puisant à la fois dans la sociologie interprétative, la philosophie pragmatique et la phénoménologie, cette vision de la réalité met en avant-plan « le rôle de l'intentionnalité, des valeurs et des processus d'interprétation dans l'action humaine » (Laperrière, 1997, p. 366). Le courant interprétatif est animé par le désir

⁹ Nommé aussi courant épistémologique (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).

de comprendre le sens de la réalité vécue (Savoie-Zajc, 2011), d'où l'idée de recourir à une approche qui privilégie une perspective interactive, et ce, en se moulant à la réalité des participants de l'étude par le fait de se rendre dans leur milieu naturel pour effectuer la cueillette de données. À l'instar de Paillé (1996) et de Savoie-Zajc (2011), nous utilisons l'expression recherche qualitative/interprétative pour qualifier la méthodologie mobilisée dans le cadre de la thèse en choisissant d'utiliser des données de nature qualitative et en optant pour une épistémologie interprétative.

3.2.2 Approche méthodologique retenue : 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 (Laperrière, 1997). Cette thèse s'oriente selon les postulats à la base de l'interactionnisme symbolique qui reconnaissent que seules les personnes qui évoluent dans un milieu social peuvent donner une signification à leurs gestes et à leurs actions (Poisson, 1991).

Les principaux travaux entourant l'interactionnisme symbolique s'inspirent de Mead (1863-1931) et de la théorie de Blumer (1900-1987). C'est, entre autres, à la sociologie compréhensive de Mead que puise l'interactionnisme symbolique, soit « une sociologie qui vise à mieux comprendre les problématiques étudiées en s'intéressant à l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent - d'où le qualificatif « symbolique » - et donc aux logiques qui sous-tendent leurs actions » (Morrissette, 2009, p. 53-54). Cette approche 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 se trouve au cœur de la conception que se font les personnes du monde social qui les entoure (Bouchard, 1994).

Dans cette perspective, la priorité demeure associée aux considérations développées par les acteurs sociaux, c'est-à-dire que des ST, des EA et des SU, qui agissent en fonction des significations qu'ils construisent eux-mêmes en contexte de pratique dans le milieu scolaire. Ils orientent ainsi leurs actions en tenant compte des interprétations qu'ils font des situations vécues au quotidien. C'est sur le plan épistémologique et théorique que l'interactionnisme symbolique semble être l'approche méthodologique la plus appropriée pour interpréter les dimensions associées au rapport à l'éthique durant la formation en stage. De plus, cette approche de la recherche qualitative rejoint les fondements de l'éthique appliquée qui a été présentée dans le cadre conceptuel. Se centrant sur la prise de décision lors de situations concrètes vécues par des personnes, l'éthique appliquée est une démarche inductive et interactive qui réserve le rôle premier aux acteurs selon le contexte de leur pratique professionnelle (Desautels, 2005; Gohier *et al.*, 2007a; Legault, 1997). Nous partons ainsi de leur point de vue pour mieux comprendre le phénomène à l'étude.

En inscrivant la thèse dans cette tradition de recherche, nous étudions les phénomènes sociaux sous l'angle des interactions qui lient les trois groupes d'acteurs ciblés au quotidien en s'intéressant aux significations qu'ils engagent dans ces interactions (Morrissette, 2009) en contexte de stage de prise en charge de la classe en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

3.3 Opérationnalisation et instrumentation de la méthodologie retenue

Comme la démarche de la recherche qualitative « se moule à la réalité des répondants » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125), elle est tout indiquée dans ce projet qui vise à rencontrer des acteurs dans leur milieu respectif. Des entrevues individuelles

permettent de recueillir un corpus de données auprès de personnes appartenant à trois groupes prédéterminés (des ST, des EA et des SU).

3.3.1 Population visée

Ce projet se compose de trois échantillons non probabilistes, composés uniquement de volontaires (Beaud, 2009). Étant donné que la recherche présentée suit une démarche qualitative, les principes de l'échantillonnage intentionnel ont été retenus. Les participants ne vont pas être choisis au hasard, mais en fonction de trois critères précis associés à la cueillette de données. L'objectif étant de recueillir des témoignages d'acteurs présents durant la formation à l'enseignement, c'est à partir de ST de 4^e année de formation que nous allons proposer à leur EA du BÉPEP de participer à l'étude. Il est important de noter que même si un ST accepte, il n'est pas nécessairement prévu que l'enseignant du primaire qui l'accompagne participe à la collecte de données. Le contraire est également possible. Voilà pourquoi nous indiquons que l'échantillon se compose uniquement de personnes volontaires.

En ce qui concerne les SU, une première demande a été effectuée à l'été 2011 auprès des formateurs qui accompagnent des ST de 4^e année de formation à l'automne 2011. Selon les critères de l'étude, il n'est pas impossible que d'autres SU soient sollicités. Pour ce faire, ils doivent avoir supervisé des ST au préscolaire-primaire au cours des deux dernières années. Ces précautions sont nécessaires pour augmenter le nombre de participants de ce troisième groupe. Si nous avons opté seulement pour les superviseurs universitaires en stage IV à l'automne ciblé, quatre personnes seulement auraient été susceptibles de participer à la recherche. Le choix d'ouvrir à d'anciens superviseurs est réaliste dans le sens où le canevas d'entrevue n'est pas construit en fonction de poser de questions aux participants uniquement à partir des deux autres membres que constitue leur triade en stage. Les questions sont formulées dans des

termes au sens large et qui concernent les acteurs des deux autres groupes en général. Cela veut dire que des questions ciblent plutôt le groupe, des ST ou des EA, et non un individu en particulier.

Voici les trois critères de sélection des participants de l'étude:

- Pour les stagiaires : Effectuer un stage de prise en charge de la classe en éducation préscolaire et en enseignement primaire durant l'automne 2011.
- Pour les enseignants associés : Accompagner un stagiaire de 4^e année en éducation préscolaire et en enseignement primaire durant l'automne 2011.
- Pour les superviseurs universitaires: Accompagner des stagiaires à l'automne 2011 ou avoir déjà supervisé des stagiaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire au cours des deux dernières années.

3.3.1.1 Trois groupes de participants

Le premier groupe de participants regroupe des étudiants de quatrième année de formation au BÉPEP à l'UQAR, au campus de Rimouski. Lors de la collecte de données, ces futurs enseignants effectuent un stage de longue durée qui se déroule au septième trimestre du programme de formation initiale. Leur présence dans le milieu scolaire a débuté à la fin du mois d'août et s'est terminée en décembre, avec le congé de Noël. Nous nous attendions à ce que ces ST aient abordé le référentiel des douze compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement (MÉQ, 2001a) dans le cadre de leurs trois premiers stages en enseignement et qu'ils aient eu maintes occasions de parler d'éthique et des compétences dans différents cours universitaires. Selon les données mises à jour le 22 août 2011 par le module préscolaire-primaire de l'institution convoitée, trente-deux étudiants étaient susceptibles d'effectuer un stage de prise en charge de la classe à l'automne 2011 au campus de Rimouski. Il s'agit du nombre maximum anticipé jusqu'à maintenant par rapport à la population visée dans

cette institution pour ce premier groupe d'échantillon. Au final, il a été possible d'interviewer douze (12) ST.

Le deuxième groupe de volontaires représente les acteurs d'expérience du milieu scolaire au préscolaire-primaire et il se compose d'EA qui accompagnent des ST de 4^e année de formation. Ces personnes acceptent ainsi d'offrir leur classe comme milieu de formation et d'accompagner un futur enseignant qui en est à ses débuts dans la prise en charge complète d'une classe. Ces enseignants ont reçu une formation liée à l'accompagnement de ST et ils connaissent le référentiel des douze compétences (MÉQ, 2001a) associé à l'évaluation des stages. Pourtant, certains peuvent quand même éprouver de la difficulté à évaluer la compétence éthique ou tout simplement mélanger la compétence avec le programme d'éthique et culture religieuse. Les personnes retenues ont manifesté leur intérêt à participer à l'étude et ainsi accepté de faire ressortir le rapport à l'éthique qu'ils entretiennent en tant qu'enseignants. Comme trente-deux ST étaient susceptibles d'effectuer leur quatrième stage à l'automne, nous avons déjà supposé qu'un maximum de trente-deux EA à ces ST pourraient participer à la collecte de données s'ils étaient disponibles et volontaires. Dans les faits, nous avons rencontré sept (7) EA afin de diversifier les points de vue dans ce deuxième groupe de participants.

Le troisième groupe concerne les formateurs universitaires. Il est constitué de chargés de cours et de professeurs en formation pratique de l'UQAR. Les personnes qui ont accepté de participer à l'étude ont offert un point de vue parfois différent des autres groupes énumérés précédemment étant donné leur expérience en enseignement et leur rôle de formateur universitaire. Des précautions ont été nécessaires pour augmenter l'échantillon de ce troisième groupe puisqu'au départ seulement quatre formateurs supervisaient des ST de 4^e année à l'automne 2011. Comme l'intention était de recruter plus de quatre personnes se rattachant à ce troisième groupe en vue

d'interroger plusieurs chargés de cours, et aussi des professeurs responsables de la formation en milieu de pratique en PREP, nous avons d'abord ouvert la collecte de données aux deux campus de l'UQAR (Lévis et Rimouski), puis à des SU qui enseignaient un stage de 1^{re}, 2^e et de 3^e année de formation dans le même baccalauréat, puisqu'ils avaient déjà supervisé des ST de 4^e année de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Cette précaution est retenue afin de diversifier les points de vue par rapport au phénomène à l'étude. Cette démarche a permis de rencontrer huit (8) SU entre septembre et décembre 2011.

Dans le tableau 3.2, les caractéristiques des participants sont présentées. Il s'agit de douze ST de 4^e année de formation, de sept EA et de huit SU du BÉPEP. Au total, vingt-sept personnes ont accepté de participer à l'étude, dont vingt-trois femmes et quatre hommes (deux SU, un EA, un ST).

Tableau 3.2
Présentation des participants

Stagiaires (ST)			
Code	Âge	Stage IV (degré)	
ST01	22	1 ^{re} année	
ST02	24	6 ^e année	
ST03	24	5 ^e -6 ^e année	
ST04	23	6 ^e année	
ST05	22	4 ^e année	
ST06	25	6 ^e année	
ST07	24	6 ^e année	
ST08	22	3 ^e -4 ^e année	
ST09	22	1 ^{re} -2 ^e année	
ST10	24	4 ^e année	
ST11	22	Préscolaire	
ST12	23	2 ^e -3 ^e année	
Enseignants associés (EA)			
Code	Âge	Expérience (année)	Expérience (EA)
EA01	49	25	19
EA02	40	17	11
EA03	61	29	4
EA04	43	18	13
EA05	40	19	15
EA06	54	31	25
EA07	51	20	16
Superviseurs universitaires (SU)			
Code	Âge	Expérience (SU) *année	
SU01	55	1	
SU02	60	11	
SU03	62	11	
SU04	61	13	
SU05	56	21	
SU06	30	1	
SU07	60	3	
SU08	48	11	

3.3.1.2 Saturation des données

En ce qui concerne l'étendue des échantillons, il a été mentionné que seules les personnes volontaires et disponibles ont été invitées à donner leur point de vue. Pour connaître le nombre de personnes à interroger, nous avons rejoint l'idée de Pires (1997) et de Glaser et Strauss (1967), qu'il faut recourir à deux principes de saturation. Premièrement, il s'agit du chercheur qui juge que les dernières rencontres n'apportent plus d'informations supplémentaires pour expliquer l'augmentation ou non du matériel empirique (Pires, 1997). Deuxièmement, Glaser et Strauss (1967) indiquent, au sujet des concepts, que lorsque des applications successives ont été effectuées et que les données n'apportent plus aucune propriété nouvelle, nous pouvons alors affirmer que le concept est saturé (cité par Pires, 1997). La raison pour laquelle cette étude a recours à trois échantillons dans la population visée est pour parvenir à maximiser la diversité des points de vue par la triangulation de ces sources différentes (Savoie-Zajc, 2011). C'est le principe de la réalité associée au contexte qui a déterminé la taille des trois échantillons. Après avoir effectué vingt-sept entrevues, les informations obtenues par les rencontres n'apportaient plus réellement de réponses nouvelles ou différentes. Bien que d'autres personnes se soient montrées volontaires pour effectuer la rencontre individuelle, le principe de saturation des données a justifié le choix de restreindre la collecte de données à ce nombre de participants, soit à quinze (15) formateurs et douze (12) ST.

3.3.2 Instrument de collecte de données : l'entrevue individuelle

Dans l'intention de répondre aux deux objectifs de recherche, nous faisons appel à l'utilisation d'un seul instrument de cueillette de données. L'entrevue individuelle a servi à créer une relation particulière avec chacun des vingt-sept participants. Le but était de déterminer et d'analyser d'abord les définitions du concept d'éthique

présentées par des ST de 4^e année de formation, des EA et des SU. Cet outil a ensuite permis de faire émerger et d'interpréter les trois dimensions associées au rapport à l'éthique – c'est-à-dire les rapports à soi, à l'autre et à l'enseignement – qu'entretiennent ces mêmes acteurs.

L'entrevue individuelle est reconnue par plusieurs comme étant une des principales techniques de base pour la collecte des informations en recherche qualitative (Boutin, 2006; Denzin et Lincoln, 1998; Deslauriers et Kérisit, 1997; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2009). Les auteurs s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une « méthode de collecte d'informations qui se situe dans la relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé » (Boutin, 2006, p. 25). Il existe trois formes d'entrevues individuelles, soit l'entrevue non dirigée, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue dirigée (Savoie-Zajc, 2009). Ces trois variantes se distinguent par le degré de contrôle choisi durant l'échange (Boutin, 2006). Celle convoitée dans le projet de recherche, l'entrevue semi-dirigée, se situe à mi-chemin. Elle permet à la fois un discours libre et guidé par des thèmes et des pistes préétablis. Nous reconnaissons 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, par la relation qui s'établit entre les deux personnes, les données que l'entrevue génère se révèlent riches par les détails et les descriptions obtenues. Cela est dû au fait que le chercheur tente de comprendre le mieux possible la perspective de l'autre. Un autre avantage est celui de la possibilité d'enrichir le contenu de la recherche à la suite des rencontres faites lors des entrevues et grâce aux données obtenues. En effet, la liberté laissée aux sujets favorise l'émergence d'idées nouvelles (Poupart, 1997).

Les faiblesses que nous pouvons rattacher à l'entrevue semi-dirigée sont les mêmes que nous retrouvons dans tous les types d'entrevues individuelles. De façon générale, nous pouvons dire que la qualité de l'échange dépend de la relation qui s'établit entre

les deux interlocuteurs. Certains critiquent aussi l'attitude du chercheur pour établir la relation de confiance avec la personne interviewée. En d'autres mots, le chercheur doit agir avec tact afin d'obtenir le degré de confiance nécessaire pour que la personne accepte de livrer son expérience, et certains y voient une sorte de manipulation dans cette attitude. 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. La désirabilité sociale inhérente aux participants est un des aspects incontrôlables de l'entrevue et il importe de le mentionner. 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, 2011).

En d'autres mots, le but de l'entrevue individuelle est de connaître ce que la personne pense et de comprendre les phénomènes que nous ne pouvons observer directement comme les sentiments, les idées, les intentions (Deslauriers, 1991). Le chercheur doit être conscient que le climat de l'entrevue aura une influence sur la qualité des réponses obtenues. De plus, il est risqué de tirer des conclusions à partir de commentaires non représentatifs de l'ensemble de la population visée et qui proviennent de l'opinion d'un nombre restreint de participants (Boutin, 2006).

Le défi méthodologique principal de la thèse consiste à saisir, de la manière la plus juste possible, la définition du concept d'éthique en se basant sur le point de vue des acteurs interrogés en vue de l'analyser, et d'ensuite interpréter le rapport à l'éthique qu'entretiennent ces trois groupes de personnes visés au regard de trois dimensions prédéterminées (rapport à soi, rapport à l'autre, rapport à l'enseignement) dans le canevas d'entrevue. En portant un regard sur les différentes études recensées dans le

domaine de l'éthique appliquée à l'enseignement, nous avons d'abord opté pour l'utilisation combinée de deux instruments de collecte de données : des entrevues individuelles et collectives. Au moment d'argumenter et d'opérationnaliser les objectifs de la recherche, nous nous sommes aperçus que les entrevues de groupe étaient peut-être utilisées dans une optique de validation des intentions de la recherche, et non en vue d'extraire des données supplémentaires à la suite des entrevues individuelles. De plus, comme le recrutement est effectué sur une base volontaire, nous jugeons que cela aurait pu aussi occasionner de la gêne si certains participants se connaissent, et d'autres non. Dans un cas comme dans l'autre, il existe une certaine barrière qui met dans l'embarras les participants, ce qui peut repousser leur envie de se livrer spontanément étant donné que l'éthique touche des questions qui concernent le rapport aux autres (Gohier *et al.*, 2007a).

Nous avons donc rejeté cette deuxième phase de cueillette de données en raison de l'objet d'étude, mais nous retenons tout de même l'intention de faire ce type de rencontre en groupe lors d'une recherche ultérieure.

3.3.2.1 Modalités de recrutement

Étant donné que les formateurs universitaires se rencontraient déjà en groupe avant le début du stage IV pour échanger sur les dispositifs associés à ce dernier, ce moment était propice pour leur proposer de participer à cette recherche en éducation, s'ils le désirent ou non. Cette rencontre s'est déroulée au mois d'août 2011. Par la suite, lorsque les étudiants ont rencontré une première fois leur superviseur de stage à l'université, il a été convenu avec quelques-uns de ces formateurs d'assister au 2^e séminaire afin d'inviter les ST de 4^e année à contribuer à la collecte de données au mois de septembre. C'est également par courriel qu'ils ont été invités à participer à l'entrevue. Avec la collaboration de la commission scolaire convoitée, nous avons

ensuite eu accès aux coordonnées des EA. Ils ont été invités à participer à l'étude, d'abord par une lettre d'information envoyée par la poste à leur école, et ensuite par une communication téléphonique.

Lorsque les EA acceptaient, nous nous rendions sur leur lieu de travail pour effectuer les entrevues, et ainsi leur éviter les coûts associés aux déplacements. Tous les EA ont été rencontrés sur leur lieu de travail. Les ST et les SU ont été rencontrés, en majorité, à l'université dans un local prévu pour effectuer une entrevue individuelle. La durée des rencontres était en moyenne de quarante-cinq à soixante minutes. Le but était de faire connaissance avec le participant, de couvrir les quatre différents thèmes du canevas d'entrevue et de préciser certaines données sociodémographiques. À la suite de la rencontre, un mémo était rédigé pour préciser des éléments associés au climat vécu durant l'entrevue. Un code a aussi été associé à chaque participant de l'étude en vue d'assurer l'anonymat des personnes rencontrées. En sommes, vingt-sept personnes (huit SU, sept EA, douze ST) ont été interrogées dans le cadre de ce projet de recherche.

3.3.2.2 Guide d'entrevue

Le canevas d'entrevue, appelé aussi protocole, guide ou schéma d'entrevue, est un document dans lequel le chercheur cible les thèmes, les sous-thèmes et les questions d'orientation afin de recueillir des données pertinentes (Savoie-Zajc, 2011). 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 élaborée par Paillé (1991). Il s'agit de l'élaboration du premier jet comprenant les interrogations entourant l'objet de recherche (rapport à l'éthique), du regroupement thématique (rapport à soi, à l'autre et à l'enseignement), de la structuration interne des thèmes en séquence logique, de l'approfondissement des thèmes, de l'ajout des sous-questions

en vue de préciser le témoignage, et enfin, de la finalisation du guide, qui doit être clair et détaillé (Paillé, 1991). Cette procédure se veut une technique longue et fastidieuse, mais le résultat en vaut l'exercice. Le schéma d'entrevue se compose de thèmes communs aux trois groupes de participants.

Ayant la préoccupation de constituer des amorces de conversations naturelles, le premier thème des entrevues individuelles s'effectuait, de façon indirecte, sur le concept de « rapport à soi » en s'attardant sur des éléments qui qualifient la personne interrogée. Les autres sections du canevas d'entrevue sont revenues sur des éléments relatifs au concept central de la thèse. L'idée était d'abord de « briser la glace », avec des questions simples et générales, afin d'obtenir des témoignages riches et authentiques, mais surtout d'interpréter le rapport à l'éthique à partir des trois dimensions retenues : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement. Il était également de mise de parler d'éthique avec chaque participant pour savoir ce que ce concept représente pour lui, en un mot, ainsi qu'en une courte définition. Comme l'éthique est un objet propice aux confidences en privé, l'entrevue individuelle s'est révélée un choix riche en information sur le vécu des personnes lors de situations difficiles vécues en enseignement.

En somme, la première version du guide d'entrevue a été remaniée à plusieurs reprises par l'intervieweuse à la suite des recommandations formulées par les membres du comité de recherche. Après avoir réalisé quelques esquisses, une autre version du canevas a été présentée et révisée par le comité de recherche en vue du cours *Projet doctoral*. Ces différentes versions ont permis de se rapprocher d'une version quasi-définitive qui a été utilisée pour effectuer la première entrevue enregistrée qui a servi de pré-expérimentation. Celle-ci était réalisée dans le but de déterminer la durée de la rencontre, en plus de clarifier certaines questions initiales. Elle n'a pas été utilisée pour la compilation des données puisque l'enseignante

choisie ne correspondait pas aux critères de sélection associés à la recherche. Cette entrevue a été fort utile dans le sens où elle a permis à l'intervieweuse de mettre en bouche les questions à poser et de mener à concevoir un document à remettre aux participants, au préalable de l'entrevue, afin de leur permettre de réfléchir à certaines questions qui avaient paru plus difficiles à répondre spontanément lors de l'entrevue de pré-expérimentation. Au final, le canevas d'entrevue comprend quatre parties et vingt questions. Voici un exemple de question : « Quel est le premier mot qui te vient en tête lorsqu'on te parle d'éthique? ». L'outil utilisé avec les stagiaires est présenté à l'Appendice C. Celui utilisé avec les formateurs est présenté à l'Appendice D. Lors de la collecte de données, chaque entrevue a été écoutée sur bande audio afin de vérifier si la formulation des questions permettait aux participants d'y répondre clairement. Au besoin, des ajustements du canevas ont été réalisés au cours de la collecte de données pour amener les participants à se livrer dans un ordre logique et structuré.

Les entrevues semi-dirigées réalisées et enregistrées dans le cadre de cette étude ont été planifiées entre le mois de septembre 2011 et le mois de janvier 2012. L'étudiante a toujours été l'intervieweuse. Il est utile de préciser ici que le comité d'éthique de la recherche de l'UQAR a donné son autorisation en avril 2011 pour la collecte de données prévue à l'automne 2011 (Appendice A).

3.3.3 Considérations éthiques

Par rapport à l'objectif de recueillir des données pertinentes pour l'étude, les thèmes du guide d'entrevue exigeaient aux personnes interviewées d'effectuer un retour sur eux-mêmes et sur l'expérience vécue en enseignement en tant que personne. En interrogeant l'identité de ces professionnels, à partir de concepts qui sont liés également à l'éthique (ex. rapport à soi), cela obligeait les répondants à s'ouvrir et à

relater des éléments de la pratique enseignante qui les questionnent parfois, voire qui les confrontent au plan personnel. Il a été clairement spécifié aux participants avant de commencer l'entrevue qu'il soit possible que certaines questions demeurent sans réponse ou les interpellent en tant qu'individu. Dans les deux cas, il était proposé de souligner leur méconnaissance d'un sujet donné ou de refuser de répondre à toute question qui pouvait les perturber émotionnellement. Ils étaient libres de répondre ou non à toutes les questions posées et de se retirer à tout moment de la rencontre sans avoir à se justifier. L'intention n'étant pas de troubler leur pensée (Boutin, 2006).

Le but de la présente étude est de comprendre le rapport à l'éthique entretenu à partir du point de vue des acteurs interrogés. Même si d'autres expériences professionnelles pouvaient influencer la pensée de la chercheuse principale au moment de piloter et d'analyser les entrevues, le fait d'en prendre conscience et de limiter ces influences est nécessaire à préciser dans cette section. La décision de piloter les entrevues est dans la perspective de participer à tout le processus de la recherche du début à la fin.

Pour ce qui est des personnes interrogées, nous tenons compte du fait que les expériences professionnelles de l'intervieweuse n'ont pas de lien d'autorité ou de travail dans le milieu scolaire avec les personnes volontaires, ni au moment de la prise de contact, ni à celui de la cueillette de données, de l'analyse ou de la rédaction des résultats. En ce qui concerne les EA, le nom de l'école dans laquelle s'est tenu le stage n'est pas dévoilé pour conserver l'anonymat des participants. Cette requête fait partie intégrante du formulaire éthique lié aux personnes volontaires. Il n'est pas possible pour le lecteur de déterminer d'où proviennent ces EA.

3.3.4 Analyse des données

L'analyse qualitative est un processus rigoureux et complexe qui demande de s'appuyer sur diverses méthodes. Dans un premier temps, cette section explique les grandes lignes de trois modèles existants (Deslauriers, 1991; Huberman et Miles, 1991 et Paillé, 1996) en vue de préciser ensuite la démarche utilisée dans la thèse pour rendre les données facilement interprétables.

3.3.4.1 Modèle de Deslauriers

L'analyse est un mot associé à un processus que tout le monde pratique bien avant d'en entendre parler (Deslauriers, 1991). Elle ne diffère 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 et les éléments qui les forment. Une signification est dégagée du phénomène étudié pour la création d'une synthèse générale. En d'autres mots, cela revient à dire que saisir le sens des données recueillies s'effectue selon une logique inductive et délibératoire (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Savoie-Zajc, 2011). Le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans son matériel. Il lui arrive de faire « des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin sa classification des données » (Savoie-Zajc, 2011, p. 137).

3.3.4.2 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 » (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 de données, puisque le chercheur utilise des « thèmes » pour résumer et traiter son corpus. En fait, toute analyse qualitative passe par une certaine forme de thématisation.

Deux types de démarche de thématisation sont possibles, soit la thématisation en continue et la thématisation séquencée (Paillé et Mucchielli, 2005). La thématisation 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, hiérarchisés sous forme de thèmes centraux. La construction de l'arbre thématique est progressive tout au long de la recherche. La thématisation séquencée 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 lorsque nous voulons 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).

3.3.4.3 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 au fil de l'analyse et l'orientation de plus en plus guidée de la collecte de données » (Savoie-Zajc, 2011, p. 139).

Le type d'analyse mis en œuvre dans la recherche s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative. La figure 3.1 dégage les diverses étapes utilisées qui vont de pair avec le modèle cyclique d'Huberman et Miles (1991) tout en retenant les grands principes du modèle d'analyse de Deslauriers (1991) ainsi que la démarche de thématization continue du modèle de Paillé (1996).

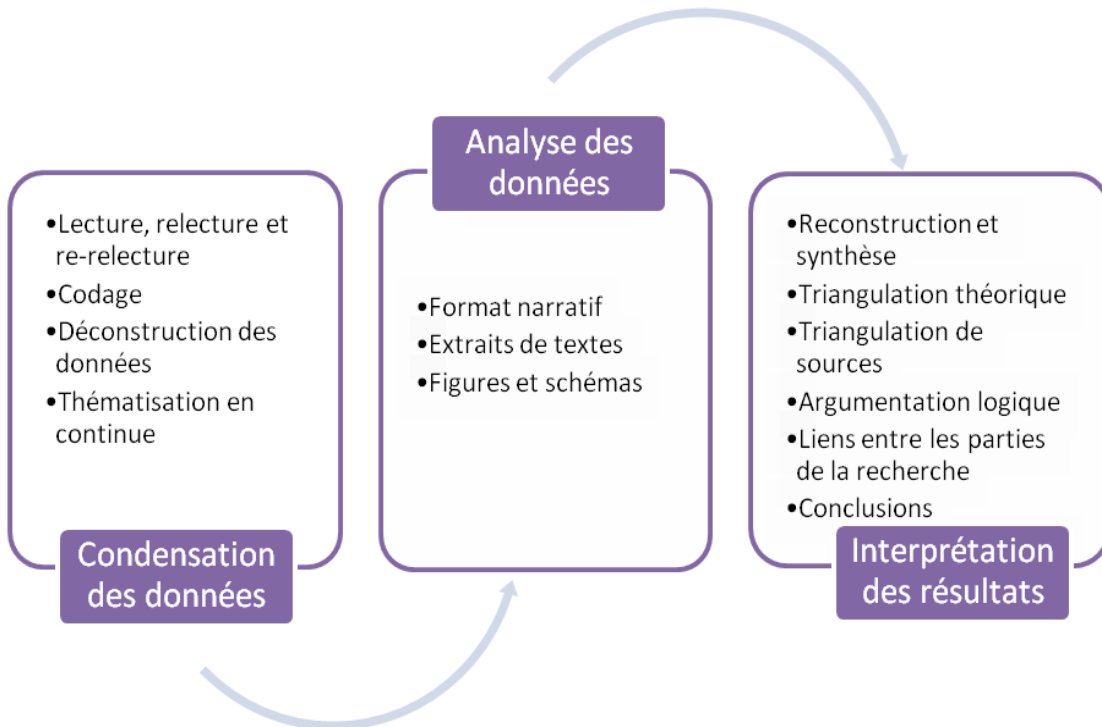


Figure 3.1 Les étapes de l'analyse de données (adaptée d'Uwamariya, 2004, et de Belzile, 2008)

3.3.4.4 Modèle d'analyse adapté pour la recherche

Dans la pratique, il est plutôt difficile de séparer complètement la collecte et l'analyse de données (Boutin, 2006). En effet, avant même le début de la première entrevue, le chercheur a déjà en tête une idée de ce qui pourrait se produire au cours de la rencontre (*Ibid.*). De ce fait, il est important de préciser qu'il y a eu un aller-retour entre la collecte et l'analyse, dans le sens où la première entrevue effectuée avec un superviseur universitaire a été immédiatement retranscrite par la chercheuse, analysée globalement en vue de restructurer l'enchaînement des questions, mais aussi pour faire émerger tranquillement les thèmes qui ressortent du discours. En cours de route, l'exercice a été effectué à nouveau, à deux reprises, avec le groupe des EA et des ST. Cet élément n'avait pas été clairement prémédité, mais il s'est avéré que la

disponibilité des participants d'un même groupe a fait en sorte qu'au départ, ce sont les SU qui ont été interviewés. Ont suivi les EA et les ST.

Une fois la collecte de données terminée, nous avons effectué une lecture globale de tout le matériel retranscrit, en écoutant aussi la bande audio, avant de commencer à le décortiquer en strates et en sous-strates (Boutin, 2006). Au préalable, il avait été prévu que chaque entrevue soit retranscrite au fur et à mesure de sa réalisation par des assistants de recherche. Comme la collecte de données a duré presque cinq mois, la retranscription des entrevues a été effectuée dans la même période. Il a été jugé nécessaire de faire retranscrire une bonne partie du matériel par d'autres personnes qui avaient pour consigne précise de rendre à l'écrit le discours intégral de chaque participant.

La technique de la lecture répétée des *verbatim* d'entrevues a été effectuée à trois reprises afin de se laisser immerger par les données recueillies étant donné la production imposante des vingt-sept (27) entrevues. Il s'agit d'une action importante considérée comme une pré-analyse des données (Deslauriers, 1991). Elle permet de comprendre le ton de chaque entrevue et de déterminer, 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 répondants ont été codés en tenant compte du moment de la tenue des entrevues individuelles. Les codes ST (stagiaire), EA (enseignant associé) et SU (superviseur universitaire) ont servi de repères, en plus d'associer un chiffre selon l'ordre des entrevues. Exemple : ST01, ST02, EA01, SU05, etc.

Le codage est une opération qui désigne le découpage des informations obtenues par le témoignage lors 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). En somme, le codage est une opération très courante de réduction des données (Savoie-Zajc, 2011).

Un plan de codification a été établi en se basant sur les catégories retenues issues du cadre conceptuel ainsi que de la question et des objectifs de la recherche. Ces grandes catégories s'apparentent à ce que nous appelons aussi les grands domaines du codage (Huberman et Miles, 1991). Ensuite, les codes répertoriés à l'intérieur des données d'analyse sont devenus des sous-catégories intégrées dans le plan préliminaire de codification. Les données d'entrevues ont été réduites à un format unique à la suite du processus de codification et elles sont devenues alors plus faciles à interpréter. Si des thèmes émergents et non prévus au moment de l'analyse ont été ciblés, ils ont également été considérés, comme le veut la démarche de thématization continue (Paillé, 1996; Paillé et Mucchielli, 2005) étant donné qu'elle se veut souple selon la perspective d'interpréter les données récoltées.

À la page suivante, nous y présentons un extrait du plan de codification initial (tableau 3.3) qui a conduit à la réduction des données et à l'émergence des thèmes utilisés.

Tableau 3.3
Plan de codification initial

<p><u>Rapport à soi</u> Raisons menant à l'enseignement Réalisation de soi Valeurs Description de soi Responsabilités Moments émotionnels Respect de soi Règles/limites Préoccupation de soi : décrocher</p> <p><u>Rapport à l'autre</u> Type de relation ST-SU / ST-EA / EA-SU Figure de modèle Figure d'autorité Relation aux collègues Relation à la direction Situation tendue Gestes, paroles inacceptables Pertinence d'intervenir auprès collègue</p> <p><u>Enseignement</u> Rôle : rôle-EA, rôle-ST, rôle-SU Évaluation : difficulté, échec Sentiment d'appartenance/lieu de travail Valorisation profession enseignante</p> <p><u>Éthique</u> Premier mot Définition éthique Retour à l'éthique Éthique et supervision de stage Occasion structurée de parler d'éthique Problèmes d'ordre éthique : stratégies de résolution Dilemmes éthiques Questionnements d'ordre éthique Former à l'éthique : sentiment d'incompétence SU</p>	<p><u>Question de recherche</u></p> <p>Quel est le rapport à l'éthique qu'entretiennent les ST, les EA et les SU?</p> <hr/> <p><u>Objectifs</u></p> <p>Décrire comment ils <i>définissent</i> le concept d'éthique?</p> <p>Interpréter les trois (3) dimensions associées au rapport à l'éthique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rapport à soi - rapport à l'autre - rapport à l'enseignement <p><u>Pistes d'analyse :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - transversale (tous) - comparative entre les groupes (1-2; 1-3; 2-3; F-f) - comparative entre individus d'un même groupe par rapport à un thème contrastant <p style="text-align: right;">(hiver 2012)</p>
--	---

C'est l'analyse thématique qui a servi comme principal procédé de réduction de données. La nature du support matériel est mixte dans le sens où la rédaction des premiers thèmes du plan de codification a été effectuée avec papier et crayon.

Ensuite, le logiciel N-Vivo 8 a été le principal outil pour mettre en forme les données en fonction des thèmes choisis au préalable. L'arborescence offerte dans N-Vivo permet rapidement de visualiser l'arbre thématique qui se construit au fur et à mesure du codage de chacune des entrevues. Ce réseau conceptuel n'a pas la prétention d'être stable au fur et à mesure de la démarche, c'est ce qui signifie que nous avons privilégié la thématization en continue. Il s'agit d'une étape ininterrompue d'attribution de thèmes qui sont notés, puis regroupés et fusionnés au besoin, pour finalement en arriver à un arbre thématique avec des thèmes centraux (Paillé et Mucchielli, 2005). Ce type de démarche permet une analyse fine du corpus. Elle demande un investissement de temps important et des prises de décision liées à la réduction des données. Cette étape ne doit pas être laissée au hasard et être entreprise toujours en ayant à l'esprit les objectifs de recherche qui ont pour intention de répondre à la question posée en début de projet.

La présentation des résultats sélectionnés (chapitre IV et V) est réalisée selon deux étapes successives. D'une part, le format narratif a été utilisé, et d'autre part, quelques tableaux sont présentés. Ces derniers représentent les résultats en offrant une vue d'ensemble des éléments principaux qui s'en dégagent. Des extraits d'entrevues ont également été choisis pour confirmer et illustrer l'analyse des données brutes utilisées. Le but de la discussion (chapitre VI) 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 de sources sert aussi de procédure supplémentaire pour argumenter les tendances générales des données de la recherche et des liens avec d'autres éléments conceptuels ou théoriques.

3.4 Limites de la recherche

Pour juger de sa validité et de sa fidélité, la recherche qualitative a développé ses propres indicateurs. Des critères de rigueur, ou encore des règles d'évaluation, ont été développés selon un consensus de la communauté scientifique qui partage une même épistémologie (Savoie-Zajc, 2011).

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. Il y a déjà quelques années, 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 et qui sont encore utilisés à ce jour. 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 (Guba et Lincoln, 1982). Nous les appellerons « critères méthodologiques » comme le propose Savoie-Zajc (2011) puisqu'ils servent de critères de remplacement aux critères de la recherche quantitative/positiviste (validité et fidélité interne et externe). La figure 3.2 illustre ces quatre critères méthodologiques associés à la recherche qualitative.

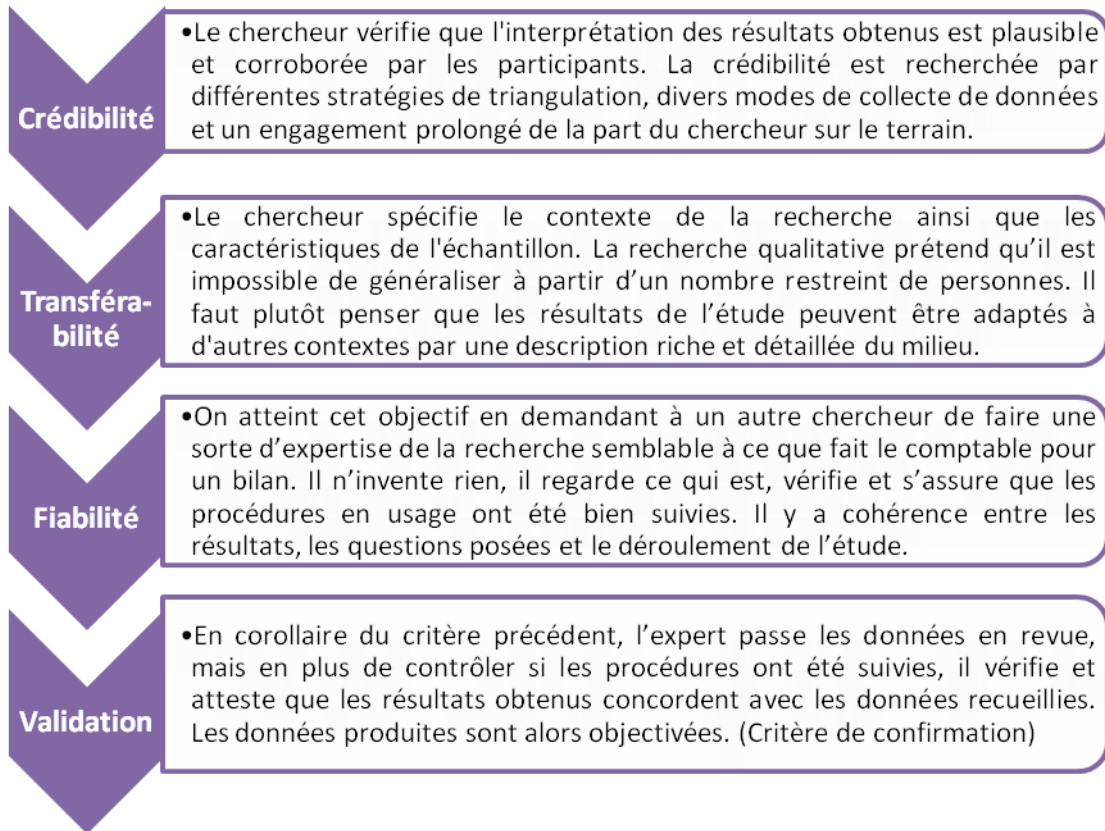


Figure 3.2 Les critères méthodologiques associés à la recherche qualitative (Tirée de Deslauriers, 1991, p. 201; Guba et Lincoln, 1982; Savoie-Zajc, 2011, p. 141)

Dans le cadre du projet de thèse, une attention a été apportée pour chacun des critères méthodologiques associés à la recherche qualitative. Dans la prochaine section, il est de mise de souligner les précautions mises de l'avant pour répondre à ces quatre critères associés à la recherche qualitative. Ces précautions sont davantage explicitées en quatre parties : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la validation.

3.4.1 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 s'est effectuée par l'accompagnement soutenu d'une équipe de recherche ainsi que par l'entremise des cours rattachés au programme de doctorat en éducation donnés à l'UQÀM. 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 (*Ibid.*). Nous estimons que le programme de doctorat-réseau répond à ce critère puisqu'il demande à tout étudiant de présenter son projet de thèse par l'entreprise de deux séminaires qui sont évalués par une équipe professorale composée de trois personnes ainsi que deux étudiants appelés à commenter le projet de thèse sans nécessairement être des spécialistes du domaine de l'éthique en contexte de stage en enseignement. Ces personnes deviennent alors des « avocats 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 ont fait l'objet d'un « *peer debriefing* » lors de deux séminaires obligatoires dans le cadre du programme de doctorat en éducation. Il s'agit d'un aspect qui contribue à lui conférer une certaine crédibilité. De plus, le cours *Projet doctoral* demande à une troisième personne de s'associer au comité de recherche en effectuant le rôle de présidente du jury. Celle-ci fait également l'analyse des trois premiers chapitres de la thèse en vue de donner l'autorisation ou non d'effectuer la collecte de données. Ce cours illustre une autre manière d'assurer la crédibilité du projet de recherche envisagé.

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 pourrait intervenir dans le cadre des entrevues puisque les personnes interrogées pourraient avoir l'intention de mentir ou d'omettre

de dire des informations. La désirabilité sociale inhérente aux participants est un des aspects incontrôlables de l'entrevue et il importe de le mentionner comme une limite de la collecte de données. Cette dernière n'est pas à l'abri du fait que des personnes pourraient répondre 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 plusieurs personnes et d'effectuer le processus de codification immédiatement après les entrevues, illustre des procédures qui sont 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 répondants. Par ces propos, il est possible d'avoir accès à des données précises sur leur définition du rapport à l'éthique. De plus, durant les entrevues, il a été possible de demander aux participants 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, permet d'obtenir sensiblement les mêmes informations d'une entrevue à l'autre.

3.4.2 La transférabilité

Selon Savoie-Zajc (2011), 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 se restreint à un petit nombre de répondants. De plus, la constitution de l'échantillon s'est limitée à deux régions administratives du Québec. Les résultats ne couvrent pas l'ensemble des ST de 4^e année, d'EA et de SU dans tout le territoire québécois. Dans ces conditions, les résultats ne permettent pas d'établir une

description exacte selon le peu de points de vue recueillis. 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. 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 (Boudreau, 1995).

Dans le cadre de la recherche, une présentation générale de l'intérêt pour l'éthique est exposée, et plus précisément dans le champ de l'éducation. L'orientation de la thèse est précisée et les concepts associés sont définis clairement. Bref, chacune des parties semble être dans sa version la plus précise. La problématique expose les éléments de la situation actuelle qui mène au problème de recherche, le cadre conceptuel présente les concepts essentiels à la compréhension du projet. De son côté, le chapitre méthodologique explique la procédure effectuée pour la collecte de données. Un portrait des participants a également été 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 d'assurer la réalisation d'un projet de recherche le plus transférable possible à d'autres contextes.

3.4.3 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. Lors de la réalisation des entrevues, nous avons rédigé chaque fois des notes sous forme de mémo en lien avec des facteurs inhérents à la dynamique de la rencontre. Cette précaution a été utilisée pour conserver par écrit des indices qui servent à comprendre le sens du discours des participants par rapport à certaines questions posées en tenant compte du contexte de la situation ou du statut du participant. Au moment de l'analyse des données, nous avons pu retourner dans les notes de terrain pour valider certaines informations.

Le fait de reproduire la transcription des entrevues individuelles est une stratégie efficace et vérifiable. En effet, chaque entrevue a été enregistrée sur bande audio. Les entrevues ont ensuite été transférées sur un logiciel spécifique et sont conservées dans un endroit sûr. Chaque entrevue a été retranscrite intégralement. Les fichiers sont conservés sous forme électronique en format Word et dans un logiciel où nous entendons la voix des participants et de l'intervieweur. Ce matériel brut sert de base pour constituer le corpus d'analyse. Il permet une certaine fiabilité quant à l'utilisation de données brutes qui représentent le témoignage des participants. Ces informations ne sont pas transformées et elles sont utilisées dans l'intention de répondre aux objectifs de la recherche.

3.4.4 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 critère de validation et aussi

associé à la fidélité interne par le passé. Le choix des participants doit tout d'abord faire l'objet d'une attention particulière. 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 participants ont permis de regrouper des répondants 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 un projet 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 dans un contexte prédéterminé. Le chapitre II a permis de préciser les concepts clés de l'étude en plus de mieux comprendre l'orientation pour définir le concept d'éthique. Le chapitre III présente l'approche méthodologique ainsi que l'utilisation d'un outil de collecte de données. D'après Lecompte et Goetz (1982), le processus en recherche qualitative est souvent vague, intuitif et personnel. La reproduction de ce type de recherche est donc impossible sans une description précise du déroulement de la recherche. 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 est présenté de façon précise et concise en abordant chacune des étapes qui sont effectuées avant, pendant et après la collecte de données. La méthode d'analyse a également été présentée en fournissant le processus exact utilisé pour analyser les données qualitatives.

3.4.5 Critères relationnels

Un deuxième ensemble de critères a vu le jour au fil des ans étant donné les critiques adressées aux critères méthodologiques (Savoie-Zajc, 2011) : il s'agit des critères relationnels (Lincoln, 1995; Manning, 1997). Présentés à l'intérieur du tableau 3.4, nous revenons ensuite sur chacun d'eux pour exprimer les précautions prises dans la présente étude.

Tableau 3.4
Critères relationnels

Critères relationnels	Définition sommaire	Quelques moyens
Équilibre	Les différentes constructions et leurs valeurs sous-jacentes sont communiquées.	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement prolongé - Techniques de triangulation
Authenticité ontologique	L'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude.	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages de personnes attestant de cette maturation et de l'élargissement de leurs perspectives.
Authenticité éducative	Les points de vue de l'ensemble des acteurs participant à l'étude sont objets d'apprentissage : on passe de la perspective individuelle à la vision d'ensemble.	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages de personnes attestant cette maturation et l'élargissement de leurs perspectives.
Authenticité catalytique	Les résultats de l'étude sont énergisants pour les participants.	<ul style="list-style-type: none"> - Techniques de triangulation - Diffusion du rapport
Authenticité tactique	Les participants peuvent passer à l'action.	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages de personnes - Suivi

Source : Savoie-Zajc, 2011, p. 142

Le critère de l'**équilibre** tend à s'assurer que les différents points de vue des participants soient exprimés (Gohier, 2004). En ce sens, il est nécessaire ici de préciser qu'en plus du désir de saturation des données exprimé plus tôt, nous avons

eu le souci de respecter la dynamique étudiée en donnant la chance à des ST, des EA et des SU de s'exprimer sur le sujet à l'étude, et ce, en conservant un certain équilibre entre le nombre de formateurs (15) et de formés (12) interviewés. De plus, les chapitres IV et V ont le mérite ne pas avantager un groupe plus qu'un autre dans la présentation des résultats. Cette idée d'équilibre s'accompagne également, à notre avis, dans la diffusion des résultats.

Les quatre autres critères font référence à la pertinence et aux effets de la recherche sur les participants (Gohier, 2004). L'**authenticité ontologique** amène ces personnes à faire éclater leurs connaissances ou leur compréhension d'un phénomène (*Ibid.*), c'est-à-dire d'élargir leur conception de l'objet d'étude en fonction de la question posée. Au moment de réaliser les entrevues, l'intérêt des participants pour l'éthique était palpable dans l'action, surtout par leurs nombreuses préoccupations à l'égard des questions posées. Des situations inattendues se sont produites à même ces rencontres, soit que des personnes questionnent elle-même leur propre définition du concept d'éthique, et me demandent de la commenter, qu'elles me remercient d'avoir effectué l'entrevue puisque les termes abordés leur ont permis de voir ce qu'est réellement l'éthique, etc. En ce qui concerne l'**authenticité éducative**, c'est véritablement par la lecture du rapport final, et des publications qui vont en résulter, que les participants auront l'occasion d'entrer en contact avec le point de vue des autres. De cette manière, ils auront la chance de se faire une vision d'ensemble de ce qu'est l'éthique et de comment se vit le rapport à l'éthique à partir des témoignages de formateurs et formés. Tout lecteur qui appartient à l'un des trois groupes interrogés pourra aussi confronter sa pensée à celles des personnes interrogées dans la thèse à partir du chapitre des résultats. Ainsi, il prend conscience de sa propre position et il a l'occasion de la comparer avec celles des autres (Savoie-Zajc, 2011). Il s'agit, en fait, d'une des prises de conscience effectuée en fin de parcours, de se rendre compte de la clarté de sa propre conception de l'objet à l'étude et des nuances qui se sont dessinées

au fur et à mesure de ce projet doctoral, par l'écriture de la thèse, mais aussi par le fait de comparer sa position à celle des autres écrits et des participants de l'étude.

Conceptualisée selon une avenue appliquée à la formation pratique, la recherche a aussi l'ambition de répondre au critère d'**authenticité catalytique** (résultats énergisants pour participants) et d'**authenticité tactique** (fournir des outils conceptuels pour passer à l'action) par la diffusion de ses résultats (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011). À titre d'exemple, c'est en écrivant des textes sur l'éthique pour la communauté éducative, sur des sujets délicats, et en démystifiant le rôle des formateurs lorsque survient un questionnement d'ordre éthique pour un ST, que l'étude aura des impacts en encourageant les participants à passer à l'action en utilisant des outils conceptuels proposées (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011), mais également en tenant compte de leur propre capacité à accompagner des ST vers la maîtrise de compétences professionnelles relatives à l'enseignement. Ce type de texte invite également tout ST à se rendre compte qu'il n'est pas le seul à vivre des dilemmes éthiques; il passe ainsi de la perspective individuelle à celle collective (authenticité éducative). Tout comme le mentionne Savoie-Zajc (2011), pour respecter les critères relationnels¹⁰ qui sont inclus dans les critères de rigueur associés à la recherche qualitative/interprétative, le chercheur « suscite le témoignage des personnes qui ont participé à la recherche et il s'intéresse à la nature des apprentissages accomplis ainsi qu'aux suivis à la recherche » (p. 143). Il s'agit de préoccupations éthiques importantes pour briser cette barrière qui semble parfois séparer les chercheurs en éducation des praticiens.

¹⁰ Sans entrer dans le débat sur la pertinence de leur création, nous sommes toutefois du même avis que Gohier (2004), que la nature des critères relationnels semble davantage d'ordre éthique plutôt que méthodologique.

En somme, rappelons que l'intention première de cette recherche qualitative/interprétative n'est pas de généraliser les résultats, mais plutôt de comprendre le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST de 4^e année, des EA et des SU au BÉPEP. Par l'intermédiaire de cette thèse, nous désirons donner la parole à des personnes ayant des statuts différents afin de recueillir leur témoignage sur le sujet rattaché à l'objet de recherche en utilisant une posture épistémologique interprétative.

CHAPITRE IV

DÉFINITIONS ET RAPPORT À L'ÉTHIQUE

La présentation des résultats est organisée en cinq grandes catégories. La première section concerne les définitions du concept d'éthique à la suite du traitement des données provenant des entrevues individuelles auprès de ST, d'EA et de SU. Les trois sections suivantes abordent trois dimensions associées au rapport à l'éthique dans le contexte de la formation pratique : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement. Cela permet de synthétiser les principaux résultats retenus en regard de la littérature existante en vue de répondre à la question de recherche : Quel est le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST de 4^e année, des EA et des SU au BÉPEP? Une remarque s'impose avant la présentation des résultats. De légères modifications ont parfois été apportées à des extraits de verbatim utilisés. Deux raisons justifient ces modifications. La première rejoint le besoin d'assurer une cohérence dans le passage entre le langage oral et le langage écrit. Les termes utilisés par chaque personne ont été conservés afin de ne pas changer le sens de leur discours. La deuxième raison réfère à l'idée d'assurer l'anonymat. Dans certains cas, des informations ont été supprimées puisqu'elles auraient contribué à identifier des personnes.

4.1 Le rapport à l'éthique

Le premier objectif de la recherche consiste à décrire comment des ST, des EA et des SU définissent le concept d'éthique. Pour ce faire, nous allons définir avec eux ce qu'est l'éthique par groupe de participants, mais également en croisant leurs regards pour décrire ce qui se dégage de leurs définitions. Dans les prochaines sections de ce

chapitre, nous allons nous référer à ce concept en s'attardant aux trois dimensions à l'étude : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement, et ce, pour mieux comprendre comment se traduit le rapport à l'éthique dans le contexte de la formation pratique.

4.1.1 Les définitions du concept d'éthique

Dans la problématique, le terme « éthique » a été présenté en tenant compte de sa diversité conceptuelle, du fait qu'il occupe plusieurs rôles en société et qu'il est reconnu comme étant un concept polysémique. Cette même représentation se retrouve dans le discours analysé lorsque nous croisons les regards des trois groupes d'acteurs. Pour certains, l'éthique est une préoccupation qui se vit un peu partout (SU01-SU07-ST10). Pour d'autres, il s'agit d'un mot qui n'est pas clair (SU02-EA04-ST01-ST02-ST04-ST05-ST07-ST12), un sujet avec lequel ils ne sont pas toujours à l'aise (EA03-EA06-ST06).

Le canevas d'entrevue a été construit pour commencer par la conception de l'éthique au sens large des participants, avant même de s'intéresser directement au domaine de l'éducation. Pour ce faire, chaque participant a été invité à mentionner le premier mot qui lui vient en tête lorsqu'il pense au concept d'éthique.

Le tableau 4.1 illustre la réponse en fonction des trois groupes de participants.

Tableau 4.1
Le premier mot qui leur vient en tête

Superviseurs universitaires	Enseignants associés	Stagiaires
Conscience (01)	Respect (01-02-06)	Professionnalisme (01-07)
Conflit (02)	Morale (03-04)	Morale (02)
Respect (03)	Professionnalisme (05)	Valeur (03-09-10)
Droiture (04)	Attitude (07)	Responsabilité (04-05-06)
Valeur (05)		Engagement (08)
Regard sur soi (06)		Bien/mal (11)
Racine grecque (07)		Code (12)
Attitude (08)		

4.1.2 Les définitions des superviseurs universitaires

Pour les SU, le premier mot qui leur vient en tête lorsque nous leur parlons d'éthique renvoie à : conscience (SU01), conflit, (SU02), respect (SU03), droiture (SU04), valeur (SU05), regard sur soi (SU06), racine grecque (SU07) et attitude (SU08). D'autres mots comme réflexion, protection, ouverture, compassion, rectitude, moralement bon, individuel, collectif, acceptable, non acceptable, façon de vivre, émotion, motivation et comportement font partie de leur vocabulaire lorsqu'il est question de ce concept.

Le discours des SU fait ressortir que l'éthique se présente dans les gestes et les paroles (SU01-SU03-SU07-SU08). Pour ce premier groupe d'acteurs, l'éthique constitue une prise de conscience (SU01-SU05), une réflexion (SU01-SU02), un travail critique (SU01-SU05), une manière d'être (SU03-SU06-SU07), une façon de vivre (SU03-SU07-SU08). L'éthique réfère à la sphère intime et personnelle de l'individu (SU01-SU03-SU04-SU05-SU06-SU07). Elle est aussi liée à l'action de questionner (SU01-SU04), d'avoir une réflexion critique sur les comportements humains et sur le sens des paroles et des actions (SU01-SU02). Elle inclut une dimension humaine (SU01), nommée aussi relationnelle, caractérisée par le rapport à l'autre (SU06). Le respect (SU03-SU06-SU07-

SU08) et les valeurs (SU01-SU02-SU04-SU05) sont deux termes que les SU associent à l'éthique. Pour les SU, l'éthique constitue en quelque sorte une posture, une manière d'être dont les gestes et les paroles font partie intégrante des valeurs importantes d'une personne.

4.1.3 Les définitions des enseignants associés

Pour les EA, le premier mot qu'ils associent à l'éthique c'est : respect (EA01-EA02-EA06), morale (EA03-EA04), professionnalisme (EA05) et attitude (EA07). D'autres thèmes comme responsabilité, confidentialité, façon d'agir, jugement, discernement, valeur, bien/mal, droiture, honnêteté, modèle, bon et savoir-être, font partie de leur schème de référence lorsqu'il est question d'éthique.

Par l'analyse des propos de ce deuxième groupe de participants, nous nous apercevons que l'éthique s'actualise dans l'action en étant un agir pratique. Ce n'est pas un domaine qui est purement théorique dans leur pensée. La conception initiale de l'éthique de certains EA réfère davantage à l'agir d'un professionnel (EA01-EA02-EA05-EA07). Ils mettent l'accent sur la sphère professionnelle en affirmant que l'éthique renvoie à la façon d'être (EA03-EA07) et à la façon d'agir (EA04) dans le cadre d'un travail. Pour d'autres, l'éthique concerne l'attitude ou la conduite des individus (EA04-EA07), leur vision de la vie (EA05), les valeurs transmises dans leur éducation (EA04) et les relations entretenues avec d'autres personnes (EA01-EA02-EA04-EA07). L'éthique fait référence au jugement d'une personne (EA04-EA05), à l'impact de ses paroles sur les autres (EA05), à sa capacité d'agir avec discernement (EA04) et avec respect (EA01-EA02-EA04-EA05-EA06-EA07). L'éthique se décrit donc selon deux facettes : son côté personnel et son côté professionnel (EA01-EA02-EA05-EA07). Les résultats font ressortir que les EA ont une définition de l'éthique qui se rejoint selon deux points : l'agir et le respect. Pour reprendre les mots d'une enseignante,

« l'éthique ce n'est pas quelque chose qu'on parle nécessairement entre nous chaque jour, on la vit. On ne la nomme pas, mais on la vit au contact des autres » (EA06). Pour les EA rencontrés, l'éthique réfère autant à l'individu par sa conduite et son attitude qu'à son agir qui réfère à un idéal de pratique professionnelle. Selon eux, la capacité d'entrer en relation avec les autres, et de répondre de ses actes, fait ressortir le côté relationnel et professionnel qui est associé à l'éthique.

4.1.4 Les définitions des stagiaires

Pour les ST, le premier mot qui leur vient en tête lorsque nous leur parlons d'éthique c'est : professionnalisme (ST01-ST07), morale, (ST02), valeur (ST03-ST09-ST10), responsabilité (ST04-ST05-ST06), engagement (ST08), bien/mal (ST11) et code (ST12). D'autres mots comme confidentialité, égalité, équité, respect, honnêteté, attitude, jugement, normes, règles non-écrites, agir, justesse, justice, conscience, savoir-vivre, savoir-être, professionnel, intégrité, contrat non écrit, individuel, collectif, réflexion, limites et impartialité, font partie de leur arbre thématique lorsqu'il est question de ce concept.

Les ST sont dans cette quête de sens et de questionnement qui concerne les responsabilités associées à leur rôle d'enseignant en devenir. Pour eux, l'éthique au sens large réfère à une façon d'agir (ST01-ST02-ST03-ST04-ST05-ST07-ST12) et à une façon d'être (ST04-ST05). Cette manière d'être et de se comporter se transpose dans les comportements (ST01-ST02-ST12), la parole (ST03-ST07), les gestes (ST03-ST05-ST07), les décisions (ST04), l'action (ST04-ST05) et le savoir-vivre (ST05). Leur rapport à l'éthique s'actualise par la réflexion sur des répercussions possibles liées à la conduite des individus (ST01 à ST12). Plusieurs ST mentionnent que les valeurs (ST03-ST05-ST07-ST09) font référence à un agir éthique pour eux : égalité (ST01), honnêteté (ST01), respect (ST02), intégrité (ST07). L'éthique représente une prise de conscience (ST03-

ST05), une responsabilité (ST02-ST04-ST05-ST08), un code de travail (ST06), un code de vie (ST12), un contrat non écrit (ST08), un engagement (ST08). Elle se présente dans l'action de s'informer, de réfléchir, de se questionner (ST10), de s'engager dans une vie sociale, d'entrer en relation avec les autres (ST08). En résumé, ce concept réfère à la manière d'être et d'agir. L'éthique accompagne les ST dans la réflexion et l'action.

4.1.5 Regards croisés : des tendances qui se dessinent

Les définitions de l'éthique des trois groupes de participants font référence à une posture ou à une qualité d'être dont les valeurs se présentent à même les gestes et les paroles d'une personne. L'éthique se présente sous différentes formes : une manière d'être, une prise de conscience, une réflexion, un engagement, une responsabilité, une façon d'agir et renvoie à l'image d'un code. Dans ce cas, l'éthique se représente comme un savoir à définir, mais aussi une manière d'être, une posture (Fortin *et al.*, 2011).

En s'inspirant du point de vue des acteurs interrogés, le problème par rapport au terme lui-même renvoie au fait qu'il semble banalisé en société (Belzile, 2015). Tout le monde entend parler d'éthique, alors tout le monde se construit sa propre définition (*Ibid.*). Une superviseure universitaire discute de cet intérêt pour l'éthique comme d'un « éveil à la conscience des êtres humains parce qu'on est dans un temps où l'humanité s'ouvre à plein de nouvelles réalités. L'éthique est liée à une nouvelle vision » (SU01). Une enseignante associée va dans le même sens en affirmant que cela l'a fait réfléchir puisqu'en s'attardant sur les mots, « on pense qu'on sait tous ce qu'est l'éthique, mais finalement ce n'est pas si évident de l'expliquer clairement » (EA04). Des participants discutent aussi du retour de l'éthique comme étant un mot à la mode (SU01), utilisé à plusieurs sauces (ST01), un terme qu'on nomme autrement (SU03) et cet engouement qui s'explique par la complexité parfois difficile à gérer en

société en raison de questions nouvelles pour l'humanité (SU05). Il s'agit bel et bien d'un mot ancien qui vient du grec et du latin (SU07), mais qui est influencé par notre façon de le vivre aujourd'hui en différents contextes.

Je pense que c'était présent avant l'éthique, mais c'était assez monolithique, c'est-à-dire qu'on vient d'une société qui était assez fermée. La morale religieuse et catholique était omniprésente partout puis on s'y conformait de façon relativement automatique. (SU05)

Le retour de l'éthique c'est peut-être une prise de conscience de cette importance, de ce comportement qui est nouveau et partout en société. Il faut rendre les gens conscients que cette préoccupation se vit un peu partout en société. (SU07)

Si nous comparons les définitions des trois groupes, une des tendances qui se dessine renvoie à cette ambiguïté qui est nommée par un superviseur de stage : « La société se cherche sur le plan éthique. La conception pluraliste, relativiste, en constante définition de la morale sociale en cours fait que la seule chose certaine est que rien n'est certain » (SU02). Ce superviseur explique ses propos en ajoutant qu'il est difficile de parler d'éthique avec précision puisque ce domaine est relativement inconnu pour la majorité des gens en éducation. Cela rejoint l'avis d'une ST qui précise qu'il s'agit d'un domaine inconnu et flou lorsqu'un étudiant commence un baccalauréat en enseignement (ST01). Trois autres ST ajoutent que ce n'est pas facile de se situer pour formuler une définition de l'éthique (ST02-ST04-ST12). L'une d'elles rappelle que : « c'est un concept qui est quand même flou. On en entend peu parler ». (ST12). Cela rejoint ainsi le désir exprimé dans la problématique d'avoir au départ une vision plus claire et signifiante de l'éthique. Des participants discutent des mêmes préoccupations qu'ont les chercheurs en éthique, à savoir ce qui caractérise cette crise identitaire par le manque de référence à des valeurs présentes dans la société.

Selon le point de vue des participants, l'éthique constitue une prise de conscience (SU01-SU05-ST03-ST05) qui s'accompagne d'une réflexion (SU01-SU02-ST10) sur les valeurs (SU01-SU02-SU04-SU05-EA04-ST03-ST05-ST07-ST09) comme le respect (SU03-SU06-SU07-SU08-EA01-EA02-EA04-EA05-EA06-EA07-ST02) dans le rapport à l'autre (SU06-SU07-EA01-EA02-EA04-EA07-ST08). Cette réflexion critique (SU01-SU02) sur les comportements humains en général peut s'effectuer pour donner un sens à sa conduite (SU01) et ainsi faire un travail critique sur soi (SU01-SU05). Cela nous mène à caractériser l'éthique comme une manière d'être (SU03-SU06-SU07-EA03-EA07-ST04) et une façon de vivre (SU03-SU07-SU08-ST05) qui peut se décrire comme un engagement (ST08) représenté sous la forme d'un code de travail (ST06), d'un contrat non écrit (ST08) ou d'un code de vie (ST12).

À un niveau conceptuel, cette représentation de code réfère à la sphère intime et personnelle de l'individu (SU01-SU03-SU04-SU05-SU06-SU07-EA01) d'où le moteur principal constitue des résonances (valeurs, expérience, vision de la vie) qui émergent de chaque personne (SU01-SU03-EA05). Les trois groupes de participants se rejoignent en affirmant que l'éthique est liée à la façon d'être et d'agir.

Le tableau 4.2 présente des extraits d'entrevue en fonction des différentes tendances qui se dessinent à l'intérieur des définitions de l'éthique. Nous mettons en perspective les formes que prend l'éthique dans le discours des personnes rencontrées en plus de faire ressortir que l'éthique peut se traduire comme l'image d'un code.

Tableau 4.2
Définitions de l'éthique

L'éthique c'est...	Un exemple de définition
une manière d'être	<i>Pour moi l'éthique c'est le respect de la personne. C'est la manière d'être, la manière de se comporter, la manière de s'exprimer. (SU03)</i>
une prise de conscience	<i>L'éthique concerne les valeurs que l'on veut inculquer comme société. Comme il faut faire attention à ce que l'on dit ou aux interventions et gestes, c'est une forme de prise de conscience. (ST03)</i>
une réflexion	<i>L'éthique, c'est une réflexion critique sur les comportements humains. (SU01)</i> <i>L'éthique, c'est une réflexion par rapport à ce que tu vas dire ou faire. Je pense beaucoup à l'intégrité et aux valeurs. (ST07)</i>
un engagement	<i>Chaque personne a des valeurs personnelles, mais aussi des principes moraux à respecter en société pour assurer un mieux-être ensemble. L'éthique est une forme de contrat non écrit qui permet à l'individu de s'engager au profit de la collectivité. (ST08)</i>
une responsabilité	<i>C'est vague un peu pour moi l'éthique. C'est une responsabilité, c'est une façon d'agir, c'est une façon d'être. C'est derrière les décisions qu'on prend, derrière les actions que l'on pose, mais... (hésitation). C'est tout cela. (ST04)</i>
une façon d'agir	<i>L'éthique, c'est lié à la façon d'agir. Pour moi avoir un bon jugement, c'est d'être capable d'avoir du discernement et du respect pour les autres. (EA04)</i> <i>L'éthique c'est une façon de vivre. Elle va amener des comportements qui viennent de nos valeurs (SU07).</i>
un code	<i>L'éthique, c'est tout ce qui est un code de travail (ST06).</i> <i>L'éthique, c'est un peu un code de vie, une réflexion sur les comportements et les limites pour choisir la bonne voie en fonction du contexte. (ST12)</i>

Dans le tableau, nous remarquons que l'éthique est perçue comme un code de travail (ST06) et un code de vie (ST12). Cette image de code renvoie habituellement à des normes, des obligations, des règlements qui sont extérieurs à l'individu, comme il avait été question dans la recherche de Boudreau (1995). Nous n'avons qu'à penser aux règlements de l'école, au code de vie de la classe, ou au plan de cours associé au stage, qui sont tous des formes d'encadrement normatif qui servent à fournir des

précisions sur les comportements ou actions attendus. D'un autre côté, cette expression de « code » est aussi utilisée pour décrire un certain mode de fonctionnement implicite qui existe à l'intérieur de soi (EA03-ST12) pour guider la réflexion dans un contexte donné. Cela rappelle le caractère autorégulateur qui caractérise l'éthique. L'utilisation du mot « code » porte tout de même à confusion puisque nous l'associons plus rapidement à un *code d'éthique* ou à un *code de déontologie* qui renvoie à un document écrit formel et extérieur à l'individu.

Si nous revenons sur les trois principales définitions retenues dans le cadre conceptuel (Ricoeur, Meirieu et Desaulniers), l'éthique se caractérise par son caractère réflexif et sa volonté de ne pas imposer des solutions. Nous la vivons lorsque nous réfléchissons, se questionnons, choisissons, intervenons. C'est en fait une façon de vivre, une manière d'être qui est propre à notre éducation, à notre passé et à notre visée de la vie bonne. C'est une qualité d'être, elle fait partie de notre personne, de notre façon de réagir, de notre attitude. L'éthique se manifeste également lors de questionnements où interviennent le rapport à l'autre et des réalités contextuelles faisant référence à une institution sociale. Ayant pour référence ces postulats, l'analyse des définitions des participants révèle qu'ils savent nommer ce concept en termes généraux et qu'ils se rapprochent de définitions reconnues par la communauté scientifique. Plusieurs manières d'aborder ce concept sont utilisées par les trois groupes de participants, ce qui rappelle son caractère polysémique. Des définitions font appel aux mots-clés énumérés ci-dessus sans même qu'ils aient été nommés par l'intervieweuse. Ce résultat révèle que les trois groupes d'acteurs se rejoignent dans leurs propos pour affirmer que l'éthique renvoie à la qualité d'être et à la façon d'agir.

La première section de ce chapitre a donc servi à décrire comment des ST, des EA et des SU définissent le concept d'éthique. Cette entrée en matière fait référence au

concept central de la thèse puisqu'on s'attarde à la relation qu'ils entretiennent avec l'éthique dans l'exercice de leurs fonctions. La prochaine section de l'analyse de données s'attarde aux trois dimensions à l'étude pour interpréter comment se traduit le rapport à l'éthique dans le contexte de la formation pratique.

4.2 La première dimension : le rapport à soi

Le deuxième objectif de la recherche consiste à interpréter les trois dimensions associées au rapport à l'éthique, c'est-à-dire le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement qu'entretiennent des ST de 4^e année, des EA et des SU, en tenant compte des différents points de vue.

Tout d'abord, cette première dimension du rapport à l'éthique prend tout son sens à l'intérieur des différentes situations vécues par les ST et les formateurs. Certaines régularités se dégagent des propos des trois groupes d'acteurs, à savoir que les valeurs sont le principal moteur pour guider l'agir, et que les situations vécues dans le contexte de l'enseignement leur permettent d'apprendre à se connaître. Une prise de conscience s'effectue très tôt chez les ST interrogés, à savoir que l'enseignement se veut un emploi prenant et que leur corps constitue leur principal outil de travail. Même si cette préoccupation se fait sentir, certains ST affirment tout de même que la pratique enseignante ne leur permet pas toujours de prendre le temps de se soucier de leur personne. Ils constatent que c'est important, mais n'ont pas suffisamment de temps pour le faire durant le stage de prise en charge de la classe. Ils sont stimulés à l'idée de prendre en charge une classe. Plusieurs d'entre eux expliquent clairement que c'est difficile de décrocher à ses débuts. C'est une toute autre réalité qui est vécue par les formateurs. Ils sont conscients de se préoccuper d'eux-mêmes, d'assurer une certaine distance émotionnelle envers les autres acteurs et l'enseignement. Ils soulignent que c'est un apprentissage qui prend du temps à s'actualiser. L'analyse du

rapport à soi révèle que cette dimension tourne autour de trois thèmes principaux qui s'apparentent à la personne enseignante : la connaissance de soi, la préoccupation de soi, ainsi que la réalisation de soi dans la pratique éducative.

4.2.1 Connaissance de soi

Les premières questions de l'entrevue individuelle ont permis d'en savoir plus sur la connaissance de soi. Les résultats qui s'en dégagent, pour les trois groupes, illustrent les motifs d'entrée dans la profession, les valeurs importantes véhiculées et les moments émotionnels vécus. Ces trois thématiques font valoir les points d'intérêt de ces personnes, les finalités rattachées à leur enseignement et les types de situations qui peuvent leur faire vivre des conflits de valeurs.

Parmi les motifs évoqués, l'amour pour l'école (EA04) et les enfants (ST04-ST05-ST07-ST11-ST12-SU03-SU08), ainsi que le goût d'enseigner (ST09-SU02-SU07-SU08), sont des exemples de raisons qui ont incité les ST, les EA et les SU à choisir l'enseignement comme plan de carrière. Étant des personnes qui aiment le théâtre (EA01-EA03-EA07-ST11-SU02), l'animation (EA01-EA04-EA07-ST03-ST11-SU06) et l'organisation de projets (EA01-EA07), cet intérêt pour l'enseignement est apparu pour plusieurs dès l'enfance (EA02-EA04-EA05-EA06-ST01-ST08-ST11) par des modèles d'enseignants inspirants pour eux (EA04-EA05-ST09) ou des membres de leur famille qui exerçaient la profession (EA04-ST09). Pour certains, ce choix n'a pas été une évidence, mais s'est dessiné par leur parcours de vie et des expériences de travail liés à l'enseignement au sens large (ST03-ST06-SU01-SU05-SU07).

Parmi les ST et les EA, certains discours se rejoignent par le fait d'avoir opté pour l'enseignement afin de travailler auprès de jeunes faisant partie du groupe d'âge relatif au préscolaire et au primaire (EA01-ST02-ST03-ST05). La relation à entretenir

avec ces élèves les anime par la transmission de savoirs (EA02-ST02-ST11) et l'intérêt à donner le goût d'apprendre (EA01-EA04-EA05-ST12). Une ST mentionne également que l'éducation est une sphère importante de la société. Comme l'école lui a permis de s'épanouir comme enfant, elle aimerait participer au développement des élèves à son tour (ST10). Une enseignante associée précise qu'elle a eu la chance de vivre l'éducation préscolaire au privé étant jeune. C'est ce qui lui a donné le goût de devenir une enseignante à la maternelle (EA06). Enfin, les SU font ressortir des éléments intéressants propres à leur parcours hétérogène qui les a mené à enseigner au primaire (SU01-SU02-SU03-SU04-SU06-SU07-SU08), au secondaire (SU01-SU05), au collégial (SU05) et à l'université (SU01 à SU08). Une de ces personnes explique d'ailleurs que son choix vocationnel est lié aux circonstances de l'époque qui étaient la proximité et les perspectives d'emploi en tant que femme : infirmière, secrétaire ou maîtresse d'école. Après coup, elle réalise avoir fait le bon choix.

Sans que j'aie choisi intentionnellement cette profession au départ, cette mission me colle à la peau d'une façon fantastique et j'ai toujours vibré à exercer ce travail. Cela me nourrit énormément. Sans le savoir, je me suis dirigée à la bonne place avec ce que j'étais à l'époque. (SU04)

Le témoignage des trois groupes d'acteurs fait ressortir que le choix de devenir enseignant est apparu pour certains dès l'enfance ou en fonction de leur parcours de vie. Nous remarquons que les EA et les SU n'avaient pas nécessairement prévu à l'avance d'effectuer ce rôle, mais c'est en raison de leur expérience et de leur expertise comme enseignant qu'ils sont devenus des acteurs activement présents dans la formation en milieu de pratique. Pour mieux connaître chacun des participants, une question a été orientée sur ce qu'ils privilégient davantage dans leur enseignement, et ce qu'ils considèrent important comme valeur. Cette entrée en matière a donné lieu à un éventail de mots qui précise ce que ces personnes aimeraient faire ressortir en enseignement. Le tableau 4.3 présente les valeurs qui sont au cœur de l'enseignement pour ces personnes.

Tableau 4.3
Valeurs qui sont au cœur de l'enseignement

Altruisme (EA05)
Amour (EA05-EA06-ST02-ST10-SU01-SU04)
Authenticité (ST02-ST03-ST08)
Autonomie (EA01-EA02-EA05-EA06-ST06-ST09-ST11-SU03-SU07)
Bonheur / être heureux à l'école (EA04-EA07)
Communication / aisance à s'exprimer (EA04-ST02)
Compassion (SU01)
Confiance (EA07) / confidentialité (EA04)
Coopération (SU03)
Créativité (EA03-EA07)
Démocratie et libre choix (ST03)
Dépassement de soi (EA01)
Écoute (EA04-SU08)
Efficacité (SU02)
Égalité (EA02-ST05)
Empathie (ST03-ST05-SU08)
Entraide (EA05-ST03-SU03)
Entrepreneurship (EA01)
Estime de soi (EA01-EA02-ST09)
Honnêteté (ST08)
Intégrité (SU01)
Leadership (EA01)
Ouverture d'esprit (ST06)
Ouverture sur le monde / actualité (EA03-EA04-EA05)
Ouverture sur les autres (EA02-ST06)
Persévérance (EA01-ST10) / repousser ses limites (ST06)
Plaisir (EA05-EA07-ST07)
Professionalisme (SU05)
Rapport à l'autre (ST02)
Réalisation de soi (SU07)
Respect (EA01-EA02-EA04-EA05-EA06-EA07-ST02-ST03-ST05-ST06-ST07-ST08-ST10-ST11-SU03-SU04-SU05-SU06-SU07-SU08)
Responsabiliser (ST11)
Retour à soi, travail sur soi (SU05-SU06)
Savoir-être (EA07-SU04), savoir-faire (EA07), savoir-vivre (ST03)
Sens des responsabilités (EA01-SU03-SU07)
Solidarité (EA05)
Ténacité (EA01)
Vérité (SU01)
Vivre ensemble (ST11)

À l'intérieur du tableau 4.3, nous constatons que le respect est une valeur importante pour plusieurs, et ce, sous différents aspects : le respect de soi (ST06), des autres (EA04-ST06-ST07-ST08-ST11), de l'autorité (SU05-SU06), du matériel (ST06), de ce qui est vivant (SU04), de ce qui est en devenir, en développement (SU04) et des différences (EA07-ST05). Une enseignante associée ajoute également qu'elle met beaucoup d'énergie en classe sur l'amour et le plaisir, parce que c'est important selon elle d'en faire prendre conscience aux élèves (EA05). Sa ST a pu témoigner à quel point cette valeur est présente et se reflète dans le climat de la classe de cette enseignante.

Je dis souvent que c'est le cœur qui mène notre travail. Quand on y met du cœur, l'enfant qui est en apprentissage, il se sent aimé et tu peux même lui faire apprécier ce qu'il aime moins. Tu peux lui donner le goût d'être à l'école. Je les aime beaucoup les enfants. (EA05)

Tu sais, mon enseignante associée, elle m'a beaucoup marquée. C'est une personne qui a beaucoup d'amour à donner. Ce stage va rester longtemps dans ma tête. J'ai tellement appris sur moi! (ST02)

Cet extrait illustre comment les valeurs et la façon d'être et d'agir d'un enseignant associé peuvent être perçues par sa ST. Par ses observations en classe et ses prises de conscience, la ST se positionne à son tour en clarifiant sa grille de valeurs qui l'amène à mieux se connaître comme enseignante en devenir.

Des SU abordent également l'univers des valeurs en faisant ressortir celles qui les accompagnent dans leur enseignement. Leur discours demeure dans le registre de la connaissance de soi, rattaché à ce qui est important pour eux.

Je te dis que les valeurs, c'est quelque chose de grandiose. L'amour, l'intégrité, la compassion, la vérité, je pense qu'en enseignement ce sont les quatre grandes valeurs qui pour moi sont primordiales. Après, il y a la connaissance et tout cela, mais celles de base qui bâtissent un être humain, pour moi, c'est cela. (SU01)

L'autonomie, le sens des responsabilités, le respect, l'entraide et la coopération, ce sont les valeurs que je transmets à mes étudiants en stage. (SU03)

Ce qui est important pour moi c'est de respecter ces jeunes enseignants qui sont en devenir. Si on leur donne la chance, ils vont grandir et ils vont devenir les meilleures personnes qu'ils puissent être. J'aime croire que tout être humain peut apprendre. (SU04)

Le respect au sens large fait partie des valeurs qui m'habitent. Le respect de l'autorité est aussi très important pour moi. (SU06)

Faire des choix éthiques, cela se base sur nos valeurs personnelles. Cela vient de nous, de ce que nous ressentons, de ce que nous pensons, de ce que nous voulons. En enseignement, on les fait vivre à d'autres. Ce n'est pas rien. (SU07)

L'école, c'est un lieu d'enseignement. Si on préconise des valeurs, il faut les vivre soi-même et donner l'exemple. Il faut vraiment être une source d'inspiration autant pour des stagiaires que pour d'autres enseignants ou des élèves. (SU08)

Cette brève entrée en matière dans l'univers des valeurs n'est pas effectuée dans l'optique de catégoriser les valeurs prônées par les différents groupes d'acteurs, mais plutôt de cerner s'ils sont conscients des valeurs qu'ils véhiculent dans leur pratique éducative. Les résultats illustrent qu'il s'agit du principal moteur qui oriente la pensée des personnes interrogées. Le terme « valeur » revient continuellement dans leur discours sans même que nous leur demandons de s'entretenir sur le sujet. Cela semble

faire partie de leur réflexion lors de prise de décision, mais également dans leur façon d'agir en prenant conscience de ce qui est important pour eux.

En relation avec les valeurs qui figurent au premier plan dans les préoccupations des personnes rencontrées, certaines interventions professionnelles les touchent au plan émotionnel. Par exemple, le fait de remettre en question le choix de carrière d'une ST (EA02), ou d'annoncer à une future enseignante qu'elle échoue son stage IV (EA04-SU05-SU08), sont des situations qui viennent perturber des formateurs sur le plan émotif. Un superviseur ajoute qu'il a de la difficulté avec des étudiants passifs ou qui ne s'engagent pas réellement durant leur formation universitaire (SU05). En réalité, ce qui le fait sursauter, c'est toute forme d'intolérance.

Dès que je vois un comportement intolérant, que ce soit chez la stagiaire, chez l'enseignante associée, chez la direction ou chez un parent, ça me fais réagir profondément. Première chose, cela m'apparaît tout de suite comme étant une situation à travailler d'un point de vue éthique. Malheureusement, il y a des fois où cela ne se travaille pas à cause des rapports d'autorité qu'il y a entre l'enseignante associée et la stagiaire. L'intolérance, cela peut prendre des formes légères, mais aussi des formes épouvantables. Cela vient de la conviction que ce qu'on pense est absolu. C'est complètement l'opposé de ma position philosophique, de ma position personnelle, donc je me dis qu'il y a un travail à faire très tôt chez les jeunes pour essayer de changer cela. (SU05)

Parmi les moments émotionnels vécus, les SU et les EA indiquent que l'évaluation est la tâche qui les amène à se questionner et à vivre des conflits de valeurs (SU02-SU04-SU08-EA02). Les ST et les EA ajoutent que des situations complexes prenant en compte d'autres acteurs comme les élèves, (EA01-EA03-EA06-ST02-ST04-ST05-ST09) ou les parents (EA04-EA06-ST09), les font réagir plus fortement lorsqu'ils ressentent de l'incompréhension (EA01-ST02-ST05-ST09) ou une incapacité d'améliorer la situation (EA06-ST12). Un EA mentionne qu'il considère que c'est incompréhensible de devoir faire un choix entre les services à offrir entre différents élèves en difficultés

d'apprentissage (EA01). Il éprouve de la difficulté à demeurer neutre et objectif lorsqu'il doit expliquer à un ST quel élève a été priorisé. Le manque de ressources et la distribution des budgets sont des exemples d'éléments qui font réagir des EA et des ST puisqu'ils ne sont pas toujours à l'aise avec des décisions à prendre qui concernent l'avenir des élèves (EA01-EA02-EA04-ST01-ST02-ST05). Deux enseignantes associées soulignent que lorsque des élèves vivent des choses difficiles à la maison (EA03-EA06), cela les touche au plan émotionnel puisqu'elles se sentent impuissantes.

J'ai un élève qui m'a avoué qu'il voulait mourir. Cela m'a saisi. J'en ai parlé avec des personnes spécialisées pour savoir quels services on allait mettre en place pour cet enfant. C'est dur sur le plan personnel de m'apercevoir du laps de temps entre le moment où j'ai demandé de l'aide et tout le processus mis en place pour organiser les rencontres avec différents intervenants. Je trouve que cela ne va pas assez vite. L'élève est parfois violent en classe et c'est ma stagiaire qui est en prise en charge qui doit dealer avec la situation. (EA03)

Il n'y a pas un enfant qui part égal dans la vie. Il y en a qui ont beaucoup de stimulation, il y en a d'autres qui ont presque rien. C'est encore vrai en 2011. Ce qui est difficile pour moi c'est quand j'ai un élève avec une différence qui n'est pas encore acceptée du parent ou qui est méconnue. En maternelle, les enfants sont en évaluation et les parents ne comprennent pas toujours le diagnostic. Cela crée des tensions parfois. C'est dur émotivement! (EA06)

Enfin, une étudiante ose aborder un sujet délicat qui l'a perturbée durant son dernier stage. Elle explique qu'elle est restée perplexe et immobile au moment d'une crise à gérer auprès d'une des élèves de sa classe.

Je me disais : « Qu'est-ce qui se passe? Il me semble que j'ai un bon lien avec cette enfant-là. » Je ne comprenais pas sur le moment pourquoi elle réagissait aussi fortement à mon intervention. J'en ai reparlé ensuite avec mon enseignante associée et elle m'a rassurée à l'effet que la situation qui s'est produite, cela aurait été n'importe quel intervenant, l'élève aurait fait une crise. C'est là que j'ai compris que ce n'était pas moi qui étais en faute dans la situation. Ça m'a consolée. J'ai su mieux réagir après cela. (ST09)

Un parallèle intéressant à faire entre les valeurs et les émotions vécues par les participants a été expliqué par l'un des participants en se référant à la pensée d'un philosophe.

Karl Popper pense que les valeurs, comme les faits ou les théories, cela doit faire l'objet d'un travail critique qui est relié aux valeurs personnelles et aux émotions. [...] Selon moi, on aurait avantage à distinguer les valeurs des faits et des théories. Ce serait également important d'identifier d'abord ses valeurs personnelles et ensuite cerner les valeurs prônées par le milieu. (SU05)

Par cet extrait, nous sommes à même de penser qu'une personne peut vivre des moments qui la confrontent en enseignement puisque la situation touche des valeurs ou des principes qui sont ancrés en elle. Le milieu scolaire lui demande également de faire des compromis puisque des réalités du contexte de la pratique enseignante ne sont pas toujours de l'ordre de l'entendement pour l'individu. D'un point de vue pragmatique, les problèmes ou les dilemmes rencontrés par les ST, les EA et les SU font référence à l'éthique lorsqu'ils représentent des situations complexes qui les font sursauter et vivre de l'incertitude.

Dans cette section, les quelques exemples de situations vécues font ressortir une des valeurs importantes pour ces individus : le respect. Peu importe le type de manque de respect, il s'agit d'une préoccupation qui s'actualise dans la pratique enseignante au quotidien.

4.2.2 Préoccupation de soi

Pour présenter le deuxième bloc sur la préoccupation de soi, il a été demandé aux trois groupes de s'exprimer à savoir s'ils considèrent se connaître suffisamment comme personne pour déterminer leurs limites par rapport à l'enseignement. Pour les ST, c'est parfois difficile à comprendre ou à accepter qu'ils ont atteint leurs propres limites comme enseignant qui en est à ses débuts et qu'ils ne peuvent pas aller plus loin. Tout ce qui concerne la gestion de classe, la discipline, la gestion de crise, les interventions auprès d'élèves qui ont des comportements fautifs, sont plus ardues à gérer par des ST, qui ont confié vivre difficilement cette portion de la tâche en enseignement. Deux mentionnent atteindre leurs limites par rapport aux élèves qui ne veulent pas apprendre (ST02-ST07), mais elles ont également appris à lâcher prise durant certaines situations liées à leur stage. Les élèves turbulents ou avec des difficultés de comportement effraient d'autres ST puisqu'ils sentent qu'ils ne sont pas suffisamment outillés pour intervenir avec assurance (ST01-ST03-ST04-ST05-ST06-ST09-ST10). Durant le stage, les étudiants en formation se font offrir différentes opportunités : de la suppléance, de l'aide aux devoirs, etc. Ce n'est pas facile pour eux d'apprendre à dire « non », même si leur stage demeure leur priorité du moment.

Au début du stage, le directeur d'école m'a offert de faire de l'aide aux devoirs tous les soirs de la semaine. J'ai accepté, mais après je me suis rendu compte que c'est après l'école le moment où je suis supposée travailler avec mon enseignante associée. Je perdais ces moments précieux et je n'étais pas à la recherche de salaire. Donc là, je lui ai dit que je déclinais l'offre, mais je me sentais mal. J'avais peur de paraître d'une fille qui n'est pas capable de relever des défis. Je lui ai précisé que je désirais me consacrer à mon stage 4 et puis qu'éventuellement, je serai disponible pour cela. Sur le coup, j'ai ressorti comme si j'avais baissé dans son estime un peu, mais je pense qu'il était simplement déçu de ne pas avoir trouvé quelqu'un. Il n'avait que du positif à dire sur mon stage à mon enseignante associée. C'est certain que cette demande a fait en sorte qu'après j'étais gênée en sa présence et cela me mettait mal à l'aise, mais il semble qu'il ne fallait pas que je m'en fasse avec cela. (ST11)

Des enseignants associés, baignant dans le milieu scolaire depuis déjà plusieurs années, vivent plutôt bien cette incertitude par rapport aux limites à établir en enseignement. Deux d'entre elles soulignent qu'il faut d'abord apprendre à se faire confiance (EA02-EA04) et à établir ses limites (EA02). Une autre rappelle qu'un enseignant doit accepter qu'il ne puisse pas sauver tous les élèves ni les ST (EA05). Il s'agit d'un pouvoir partagé entre plusieurs personnes (EA02). Il ne faut pas tout ramener uniquement à soi (EA05-EA06).

Les enseignants de l'école me disent souvent qu'ils aimeraient cela avoir la paix que j'ai. C'est vrai que c'est aidant pour moi lorsque je gère une situation. Je pense que je vis de la sérénité dans mon travail. Il y a des choses que je ne peux pas changer. Il y a des élèves et des stagiaires qui ont des difficultés. Parfois ils ont avancé de quelques pas durant l'année, mais je ne les sauve pas. Je n'ai pas une âme de sauveuse. Tant mieux si je leur apporte quelque chose. S'ils terminent l'année avec un échec, je ne prends plus cela sur mes épaules. J'ai appris cela avec le temps. C'est de la sérénité, je pense. (EA05)

Tous les extraits des témoignages présentés mènent à une question associée au rapport à soi qui est de se demander s'il y a une place dans le milieu de l'enseignement pour prendre conscience que le bien-être de sa personne a une certaine influence sur le bien-être en enseignement. Comme il a été dit plus tôt, la personne constitue le principal instrument de travail de l'enseignant. Des ST nous en ont parlé clairement, à savoir qu'il est important de ne pas se perdre malgré le rythme de travail qui est souvent rapide en enseignement (ST03). Il faut penser à soi, à défaut de ne pas toujours s'investir dans toutes les activités intéressantes proposées (ST10). Un ST souligne en effet que c'est important de penser à soi étant donné que « c'est avec nous qu'on vit tous les jours. Il faut être bien avec soi-même » (ST10). Un autre ST ajoute que pour lui, c'est primordial d'être authentique et d'être soi-même en enseignement. Il faut apprendre à se respecter tel que l'on est, avec nos défauts et nos qualités (ST08). Un superviseur de stage va dans le même sens en affirmant que « dans

un domaine comme l'enseignement qui nous implique autant en tant qu'être humain, je pense que c'est important de travailler sur soi, mais aussi de se respecter dans tout cela » (SU06). Trois enseignants associés, ainsi qu'un superviseur de stage, ont d'ailleurs rappelé à plus d'une reprise durant l'entrevue qu'ils ont pris conscience que c'est essentiel pour eux de se sentir en équilibre. Ils constatent que pour être bien à l'école, ils doivent aussi se sentir bien avec leur famille et leurs amis (EA04-EA05-EA06-SU01). Un autre superviseur de stage parle de stabilité émotionnelle (SU07). Il précise que cela fait partie de son rôle de se présenter au travail reposé et disposé à être à l'écoute pour ses étudiants (SU07). Cette prise de conscience peut donc aider des personnes à tenir compte de leur priorité par rapport à leur bien-être en enseignement. Un enseignant associé fait valoir que même s'il se préoccupe beaucoup de lui-même et de ses élèves, il garde toujours en tête que dans sa vie, il n'est pas seulement un enseignant, il est aussi « un papa, un homme, un amoureux, un bénévole... le travail, c'est une des facettes de ma vie » (EA05). Il rappelle ainsi que le respect de soi est une prise de conscience à inclure très tôt dans la carrière enseignante. En donnant la parole aux ST, aux EA et aux SU, nous retenons que la préoccupation de soi est un apprentissage qui passe par la notion de respect de soi, d'où l'intérêt d'établir ses propres limites en tant que personne.

De façon générale, les ST soulignent qu'ils ont de la difficulté à décrocher, c'est-à-dire à faire une coupure entre leur vie personnelle et professionnelle. Le discours des formateurs est changeant par rapport à leurs années d'expérience et c'est en ce sens que les extraits illustrent la réalité vécue par les participants, en fonction de leur statut qui modifie légèrement les résultats.

Lorsque nous posons la question aux ST, s'il est facile ou non de décrocher de leur stage, ils répondent avec beaucoup d'émotion. « Ah non! » (ST01), « C'est la partie la plus difficile de décrocher! » (ST03), « C'est difficile, même encore à la fin de mon

stage » (ST04), « Au début du stage, je ne décrochais pas du tout et j'en suis tombée malade! » (ST05), « Non, vraiment pas! C'est difficile. Il va falloir que je fasse attention » (ST06), « C'est difficile parce qu'on a toujours plein de choses à raconter » (ST07), « Il y a des journées que oui, d'autres que non » (ST08), « Non, je pense que c'est du 24 heures sur 24! » (ST09), « Oui et non parce que j'ai l'impression de travailler tout le temps! » (ST10), « Non, je suis toujours là-dedans. Je suis quelqu'un de très perfectionniste » (ST12). Parmi les effets négatifs, des ST avouent que l'insomnie occasionnelle et l'impression de ne rêver qu'à cela ont fait partie de leurs quatre mois dans le milieu scolaire. D'autres sont tombés malade à plusieurs reprises étant donné l'épuisement lié à la surcharge de travail que constitue le stage, mais aussi par la propagation de microbes qui circulent dans les écoles.

Quelques ST ont répondu avoir de la facilité à décrocher (ST02- ST11) ou qu'ils arrivent à se fixer une certaine limite (ST03-ST05-ST07-ST08-ST10). Il est probable que leur enseignant associé a parfois joué un rôle important dans la situation. « J'ai une enseignante associée qui me conscientise à cela. Elle me le rappelle souvent » (ST02), « Mon enseignante associée m'en parle et son accompagnement est aidant par rapport à cela » (ST03), « J'ai réussi à décrocher parce que mon enseignante associée était planifiée à l'avance. On n'avait jamais de retard » (ST08), « Cela allait bien. J'avais une belle relation avec mon enseignante associée. On avait aussi un beau groupe » (ST11). D'autres ST se sont fixés leurs propres règles puisqu'ils ont pris conscience que le stage prenait beaucoup de place dans leurs pensées. « J'y pense toujours un peu, mais je suis capable de mettre mes limites » (ST03).

Après avoir été malade, je me suis donnée comme défi de ne rien apporter à la maison. [...] Quand j'arrive à la maison, je me donne le droit d'en parler cinq minutes avec mon conjoint. Après, on passe à autre chose.
(ST05)

Au fur et à mesure, j'ai appris à organiser mon temps et à utiliser davantage mes périodes libres à l'école pour compléter mon travail. Donc, je faisais aussi exprès de laisser un peu de correction de côté le soir parce que c'est important de vivre une vie à l'extérieur de l'école aussi. (ST10)

Par leurs discours, il est intéressant de faire ressortir que des ST ont déjà effectué des apprentissages qui se répercutent dans leur façon de gérer leurs émotions et qu'ils prennent des moyens concrets pour améliorer la situation : ne pas apporter de travail à la maison, limiter le temps de parole sur l'enseignement, réorganiser les périodes libres à l'école. Un autre ST ajoute que la route l'aidait à décrocher avant de rentrer à la maison étant donné qu'il passait vingt-cinq minutes dans sa voiture. Pendant ce temps, il en profitait pour repenser à sa journée et réfléchir au lendemain pour ensuite penser à autre chose (ST07). Ce moment lui servait parfois de coupure du travail. Enfin, deux ST précisent qu'ils ont été surpris de vivre ce stage avec autant d'aisance par rapport à cet aspect du métier.

Je me suis étonnée parce que je suis habituellement une personne qui décroche très difficilement. En stage IV, j'ai réussi à décrocher par moment parce que mon enseignante associée était planifiée à l'avance. Durant ma prise en charge, il y a des soirs où je pouvais faire autre chose : aller courir, aller jouer au badminton, et ce, sans penser à l'école. (ST08)

C'est plus à mon troisième stage que j'ai fait cette prise de conscience parce que cela allait un peu moins bien. J'arrivais chez nous et j'étais dévastée. C'était ma vie au complet qui était touchée par cela. Je suis contente qu'à mon stage IV, je n'ai pas vécu cela. Parfois, j'apportais de la planification à la maison, mais après cela je décrochais. (ST11)

Pour les formateurs, ce sont pratiquement les mêmes réalités qui sont vécues, mais leur bagage d'expérience explique en quoi cet aspect a connu une période d'ajustement liée au temps. Lorsque nous leur posons la question, s'il est facile ou

non de décrocher de leur travail, ils répondent également avec beaucoup d'émotion. Par leurs réponses, il est intéressant de mentionner que certains font rapidement une comparaison avec leurs débuts en enseignement (EA02-EA06-EA07-SU02). « Maintenant, oui. J'ai déjà été très « *workaholic* ». C'est certain qu'il y a des moments plus difficiles dans l'année comme la période des bulletins ou l'entrée scolaire, mais en général cela va bien ». (EA02) « Dans mes débuts comme enseignant, cela a été infernal. Cela prend du temps avant d'apprendre à décrocher. J'ai failli arrêter avant. » (SU02)

Un peu plus maintenant parce que de toute façon si tu ne décroches pas, ce n'est pas bon. Durant les premières années, c'est plus difficile. Peut-être qu'avec l'expérience on passe plus rapidement à autre chose parce qu'on est plus satisfait de ce qu'on a fait. Quand tu arrives dans le métier et que ce n'est pas réglé au moment de quitter l'école, c'est difficile de décrocher le soir. (EA06)

Au début de ma carrière, ce n'était pas facile de décrocher parce que je n'avais pas d'expérience par rapport à l'organisation de mon travail. Je ne décrochais pas. J'étais beaucoup trop excitée à l'idée d'avoir ma classe. (EA07)

Deux enseignantes associées ont répondu avoir de la facilité à décrocher (EA04- EA05) et elles s'estiment privilégiées d'avoir développé cet équilibre par rapport à leur travail. D'autres arrivent à se fixer une certaine limite, mais ils sont conscients que ce n'est pas toujours facile. « L'inconscient travaille tout le temps, surtout quand je suis dans la création d'un projet » (EA01), « En cours d'année, j'essaie le plus possible de me donner du temps, mais on s'oublie beaucoup dans la profession enseignante, c'est vrai » (EA02). Ce souci au service des autres est une réalité vécue par plusieurs personnes en enseignement, peu importe le statut. En quelque sorte, des personnes acceptent de placer leur travail au centre de leurs pensées ou le font sans même s'en rendre compte. Ce qui importe c'est qu'ils le fassent par intérêt et c'est ce qui a été

précisé par deux personnes : « Je le sais que je ne décroche pas beaucoup, mais j'aime cela l'enseignement par exemple » (ST12), « Si j'apporte du travail à la maison, je le vois davantage comme une continuité et cela me permet de m'épanouir professionnellement. Quand j'arrive le lendemain, je me sens bien » (EA04). Parmi les formateurs, nous ressentons aussi un apprentissage sur le fait de ne pas prendre toutes les responsabilités liées au travail sur les épaules. « Je suis capable de décrocher, mais cela a pris du temps, au moins 15 ans pour moi, avant de faire cela dans l'enseignement » (SU01).

Que chaque personne enseignante soit à l'aise ou pas avec le fait de décrocher, il est de mise de pousser un peu plus loin la réflexion. Pour ce faire, une question était proposée pour savoir concrètement ce que fait chaque participant pour prendre soin de lui à l'extérieur de son travail. Plusieurs activités sportives, de détente ou des sorties ont été décrites comme étant des moments propices à oublier les tracas du métier et à se ressourcer.

Pour les ST, prendre soin de soi se réalise par ce type d'activités : marcher, se faire masser, écouter la télévision, prendre un bain, aller à l'extérieur, passer du temps avec des amis ou de la famille, faire du sport, lire, cuisiner, écouter de la musique, se lever tard lors d'un matin de congé, écouter des films, pratiquer un art.

Pour les formateurs, prendre soin de soi se réalise par ce type d'activités : lire, marcher, communiquer avec des amis par courriel, aller au cinéma, faire des activités en famille, s'organiser des soupers entre amis, cuisiner, prendre des cours à l'université, écouter la télévision, prendre des journées pour relaxer seul à la maison, faire du sport, aller dans des endroits naturels comme la forêt, bricoler, aller à des spectacles, danser, s'intéresser à l'histoire.

En somme, la préoccupation de soi est un aspect du rapport à soi à ne pas négliger pour les ST, les EA et les SU interrogés. Certains discutent de l'intérêt de trouver un équilibre afin d'être présent et actif durant la pratique éducative, mais sans que la tâche elle-même devienne une obsession. Se préoccuper de soi semble être une prise de conscience qui s'effectue très tôt puisque les ST rendent compte de moments où ils sont atteints leurs limites, appris à lâcher prise ou à se détacher légèrement lorsqu'ils sont à l'extérieur de l'école. Comme les EA et les SU témoignent de leurs apprentissages qui se sont actualisés dans le temps et que des ST soulignent que leur EA les a conscientisés à l'importance de décrocher du travail, nous retenons qu'il s'agit d'une dimension à aborder dans le contexte de la formation pratique puisque l'insertion professionnelle est un moment de la carrière propice à s'oublier.

4.2.3 Réalisation de soi

Se réaliser dans l'enseignement suppose que nous y éprouvons un réel plaisir à exercer notre rôle selon les participants. Parmi les résultats, nous remarquons que plusieurs personnes font état des apprentissages qu'ils ont faits sur eux. L'enseignement leur permet de se développer (ST03-ST10), d'apprendre sur leur personne (ST02-SU01), de s'épanouir (SU04) et de grandir (ST02). Un superviseur de stage utilise l'expression, « c'est un régal à part égale » parce qu'elle considère en retirer et apprendre autant qu'elle donne aux autres (SU08).

Pour les douze ST interrogés, le constat que leur pratique les amène à se réaliser comme personne ne fait qu'augmenter les chances qu'ils demeurent en enseignement. Pour les quinze formateurs, il y a des raisons précises pour lesquelles ces acteurs s'investissent toujours et encore dans leur travail. En effet, la profession enseignante peut se représenter comme une vocation (EA02), une destinée (ST08), un chemin (ST08), un parcours (ST08), ou un moment de création (EA01-EA02) qui alimente la flamme de

ces personnes. Ce métier est valorisant et gratifiant par la relation à entretenir avec les élèves (EA02-EA03-EA04-EA05-EA06-ST02-ST03-ST06-ST07-ST09-ST11-SU01-SU02). Il constitue aussi un beau défi à réaliser chaque jour comprenant imprévus et surprises (ST04-ST11). Des EA le confirment. Ils préfèrent ne pas s'installer dans une zone de confort pour se sentir stimulés à réaliser de nouveaux projets avec leurs élèves (EA01-EA02-EA07). Ils ressentent ce besoin constant de chercher, d'essayer, d'innover (EA01-EA02-EA07). Un enseignant associé affirme qu'il se réalise pleinement en enseignement. « C'est ce que je fais de mieux dans ma vie. Je m'accomplis vraiment dans la pyramide de Maslow. La réalisation de soi, je l'ai vraiment atteinte avec mes élèves. » (EA05).

Parmi les ST, c'est ce sentiment d'être utile (ST11) et impliqué (ST08) qui les font grandir. La présence des élèves leur apporte beaucoup (ST02-ST03-ST06-ST07-ST09-ST11). « Je me sens bien en avant d'une classe et dans une école » (ST07). Un ST précise qu'il pense que l'enseignement proprement dit, va lui permettre de se réaliser pleinement comme personne, mais qu'en stage, c'est moins le cas, car il y a trop de choses à appliquer et qu'elle est moins libre d'agir comme bon lui semble (ST12). La réalisation de soi passe donc par l'autonomie présente en enseignement et qui constitue un facteur facilitant cette composante du rapport à soi (ST05-ST12).

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'un ST et un superviseur de stage ont pris conscience qu'ils n'envisagent pas de continuer dans l'enseignement au primaire à long terme. Ils indiquent que leurs objectifs professionnels ont dévié durant le baccalauréat. Ils se sont rendu compte qu'ils avaient plus le goût de s'investir dans la recherche en éducation en continuant leurs études (ST05-SU06). Cette réalité aborde le fait que des personnes peuvent décider de modifier leur choix de carrière du départ, mais que ce changement n'est pas toujours

pour s'orienter dans un autre domaine. Il existe également d'autres emplois à divers ordres d'enseignement et qui font en sorte que ces personnes se réalisent par ce choix.

4.2.4 Description du rapport à soi

Les propos des trois groupes se croisent pour faire ressortir qu'en enseignement, il faut apprendre à se connaître, d'abord et avant tout, comme personne. La préoccupation de soi se construit comme un apprentissage qui passe par la notion de respect de soi, d'où l'intérêt d'établir ses propres limites en tant que personne. Pour ce faire, il demeure essentiel de s'accorder du temps pour soi à l'extérieur du travail pour conserver une stabilité émotionnelle, et ainsi apprendre à décrocher de l'enseignement. Se réaliser, c'est comprendre que par le contact avec les autres acteurs en enseignement, nous grandissons et nous progressons en tant que personne. Si nous y éprouvons un réel plaisir, ce bien-être incite la personne à s'engager dans son travail qui la nourrit énormément.

En résumé, le rapport à soi est une dimension présente autant dans la réalité vécue par un ST en 4^e année de formation qu'un EA et un SU du BÉPEP. Les résultats servent à illustrer les nuances observées en lien avec le statut des trois groupes de participants à l'étude.

4.3 La deuxième dimension : le rapport à l'autre

La deuxième dimension à l'étude dans cette recherche concerne le rapport à l'autre. Il s'agit de la préoccupation qu'entretiennent des ST, des EA et des SU envers diverses personnes présentes durant l'exercice de leurs fonctions : les élèves, les parents, les collègues, l'équipe-école et la direction.

4.3.1 Les élèves

Comme les EA sont aussi enseignants au primaire, on leur a demandé de bien vouloir répondre aux questions concernant les élèves et les parents à titre d'enseignant du primaire. Leurs réponses illustrent des facettes intéressantes du rapport à l'autre.

Les enseignants du primaire et les ST ont un contact quotidien avec leurs élèves. La première question concerne le type de rapport ou de relation qu'ils tentent de privilégier avec eux. Étant une valeur importante pour plusieurs, le respect est ressorti comme étant la base pour construire une relation avec les enfants en faisant référence aux interactions respectueuses à entretenir dans la classe et dans l'école (EA01-EA02-ST01-ST02-ST03-ST10-ST11-ST12). Un ST précise d'ailleurs que c'était ce qu'il avait le plus hâte de voir à son début de stage : l'instauration du climat de classe.

Je trouve que c'est la base de la relation comment on se présente, comment on établit nos limites et qu'on établit le fonctionnement de la classe. Je me demandais comment faire cela. Cela commence comment? Cela prend combien de temps? Comment les enfants interagissent-ils avec nous? J'ai trouvé cela beau à voir. Ce n'était pas comme je le pensais au départ. (ST10)

Une relation dite professionnelle (ST12) et personnalisée (ST09) a pour but d'apprendre à connaître chaque élève en vue de créer des liens avec eux (ST04), d'être à l'écoute (ST08) pour les faire sentir importants (ST09). Plusieurs participants le confirment. Ils considèrent leurs élèves dans les décisions à prendre dans la classe (EA01-EA02-EA04-EA05-EA07-ST08). La communication (EA03) fait partie intégrante du climat à instaurer puisqu'ils travaillent ensemble (EA07). Il s'agit d'un autre aspect qui illustre comment se vit ce type de rapport tout en faisant ressortir des valeurs que certains participants tentent de prioriser. Plusieurs mettent également l'accent sur la relation de confiance (EA01-EA04-EA06-ST03-ST05-ST06-ST07-ST10-ST11) et sur la gestion de classe en début

d'année afin de faire comprendre aux élèves qu'ils ne sont pas des amis (EA04-EA06-ST02-ST06-ST07-ST12). Plus l'année avance et que le lien est établi, une enseignante précise qu'elle travaille constamment le rapport à l'autre chez ses élèves par l'ouverture à créer : « C'est important que l'adulte de demain ait une ouverture sur les besoins des autres, pas seulement sur lui-même » (EA02). Deux autres enseignants indiquent également que pour instaurer un climat propice aux échanges et à la communication, ils invitent leurs élèves à élaborer des règles de vie de la classe qu'elles vont nommer des habitudes de vie (EA04-EA05).

Je n'aime pas le mot « règle ». Il n'y a pas de règles de vie dans la classe. Pour moi, ce sont des habitudes de vie à prendre. Quand les stagiaires arrivent en classe, ils se demandent où sont les règles de vie. Je leur explique qu'il n'y en a pas dans ma classe. Dans l'école, on a des règles de vie car on est une équipe de travail et nous devons les respecter, mais dans la classe, il y a des habitudes de vie parce qu'on vit ensemble. (EA04)

Dans un même ordre d'idées, le fait d'être reconnue comme une figure d'autorité ne semble pas être un problème chez la plupart des personnes interrogées. Les ST se sentent à l'aise d'exercer ce rôle même s'il y a encore des occasions où ils perdent le contrôle (ST01-ST03-ST04). Comme l'autorité passe aussi par la relation à établir avec les élèves, ils font ressortir qu'ils vivent également une belle complicité envers eux (ST02-ST10). Un ST explique qu'il clarifie son rôle et ses intentions auprès des enfants. Il se sent capable de les encadrer, mais en même temps, il désire créer une relation d'égalité parce qu'ils sont des êtres à respecter dans ce rapport à l'autorité (ST08). Deux ST précisent qu'ils aimeraient se sentir plus à l'aise auprès d'élèves plus âgés du primaire lorsqu'il est question d'autorité (ST09-ST11). Un ST remarque que son rapport à l'autorité a évolué durant son quatrième stage. Au début, il était trop gentil avec les élèves. Il n'était pas assez strict. Il a fallu qu'il établisse ses limites et qu'il leur fasse comprendre que dans certaines situations, c'est lui qui avait le dernier mot.

Il construit maintenant un nouveau lien avec les élèves, tout en les respectant, et en leur donnant un certain pouvoir décisionnel dans les projets de la classe (ST03).

Une conscience professionnelle se construit également chez les ST rencontrés puisqu'ils remarquent qu'ils constituent des figures de modèles ou des sources d'inspiration pour leurs élèves. Ils expliquent qu'il y a une multitude de détails à faire attention (paroles, gestes, habillement) en plus de prendre conscience de l'impact de leur présence dans la vie de leurs élèves (ST01-ST02-ST03-ST06-ST08). Un ST souligne que cette influence doit être saine, car il n'aime pas se sentir supérieur à ses élèves (ST02). De manière générale, les EA et les ST ne semblent pas pratiquer une forme d'autorité ferme en étant une figure d'autorité menaçante. Un ST brise néanmoins le silence en affirmant que son enseignant associé avait des comportements envers les élèves qui la questionnait. Il n'estime pas qu'il s'agit d'une source d'inspiration, ni pour lui, ni pour les enfants.

En stage IV, mon enseignante associée était assez spéciale. Elle représente en quelque sorte le contre-exemple du modèle d'enseignante que je voudrais être dans une classe. [...] Elle avait une relation d'autorité très forte face aux élèves et envers moi aussi. Cela me décourageait beaucoup. Elle ne se gênait pas pour nous ridiculiser devant tout le groupe en utilisant des <jeux de mots offensants> ou en tapant sur ce qui n'allait pas comme comportement. J'ai souvent perdu ma crédibilité en tant que stagiaire par ses propos devant les élèves. (ST12)

Cette situation délicate ouvre la voie à un sujet, soit des paroles ou des gestes, vus ou entendus par les personnes interrogées, et qui constituent selon elles des manquements à l'éthique dans l'exercice de la fonction enseignante. Le fait d'en glisser un mot dans cette section a pour intention précise de montrer qu'il s'agit d'un exemple de situation ambiguë que vivent des ST et qui les amènent à se questionner sur le rapport à l'autre par l'entremise de l'autorité présente en classe.

4.3.2 Les parents

Comme les enseignants du primaire et les ST ont un contact quotidien avec leurs élèves, ils ont nécessairement une relation qui se crée avec les parents de ces enfants. Ce rapport à l'autre est décrit par les ST comme étant un défi (ST11), une relation de confiance à créer (ST02-ST05-ST06) et une belle occasion de développer des aptitudes pour dialoguer avec des adultes qui sont parfois sur la défensive (ST02-ST03-ST04). Certains ST ont été surpris de la collaboration des parents. Ils croyaient avoir à gérer plus de situations avec des parents non coopératifs (ST04-ST05). Un ST souligne également qu'il a apprécié le fait de participer à un plan d'intervention pour pouvoir observer l'attitude de parents ouverts à trouver des solutions pour le bien-être de leur enfant à l'école (ST09). Les ST racontent avoir vécu de belles relations avec certains parents. Ils se sentaient reconnus et ils ont eu l'occasion de discuter avec eux à quelques reprises durant le stage (réunion de début d'année, rencontre de bulletin, par téléphone). En résumé, ils sont conscients du rôle à jouer et de l'attitude à adopter auprès de parents. « Le défi, c'est de trouver la bonne manière d'aborder un sujet délicat tout en parlant positivement aux parents lorsqu'on présente nos observations par rapport à une difficulté de leur enfant » (ST11).

La relation à entretenir auprès des parents est aussi décrite par les EA. Ils la caractérisent comme étant une relation de confiance (EA01-EA02-EA06-EA07), un partenariat (EA01), où le respect (EA04) et la collaboration (EA04) sont présents. Un enseignant précise qu'il place les parents en premier plan dans la relation, car il désire leur montrer qu'ils sont importants à ses yeux (EA07). Un autre ajoute qu'il faut apprendre à laisser aux parents ce qui leur appartient, comme par exemple, la décision finale par rapport à leur enfant (EA02). Ainsi, il faut conserver une certaine distance affective par rapport aux relations à entretenir avec des parents, tout en évitant les confidences trop fréquentes. « Il y a une limite à ne pas traverser » (EA06), selon les dires de cette enseignante, pour ne pas devenir trop amical avec certains parents. Le

but de la relation est avant tout de créer un lien cohérent entre l'école et la maison qui montre aux parents qu'ils ont leur place dans les discussions qui concernent leur enfant. L'intégration des parents aux activités de la classe et de l'école (EA01-EA04-EA05-EA07) est privilégiée dans plusieurs écoles, et c'est ce qui fait en sorte que les enseignants vivent de multiples occasions de les rencontrer durant l'année scolaire. Les témoignages placés plus bas illustrent des exemples de rapports aux parents qui apportent de la satisfaction et de l'insatisfaction aux EA.

La plupart du temps, ma relation avec les parents est excellente, car je construis d'abord ma relation avec leur enfant. Quand l'enfant est heureux d'être dans ma classe, le parent l'est aussi. Je leur demande de me faire confiance et de faire appel à moi en cas de besoin. On est des partenaires durant l'année scolaire. Avec des parents contrôlants, cela va parfois moins bien parce que ma philosophie de l'enseignement est loin de leur conception de l'autorité. J'apprends à l'enfant à faire des choix et je ne le ferai pas à sa place. Pour certains parents, c'est difficile à comprendre, car ils ne fonctionnent pas comme cela à la maison. Dans ce cas, la confiance entre parents et enseignant est assez fragile. (EA01)

Quand je fais ma rencontre de parents en début d'année, je leur explique qu'avant de les appeler ou d'écrire un mot dans l'agenda, j'ai déjà fait quelques interventions auprès de leur enfant. Si je les préviens, c'est parce que je suis rendu au stade de les informer avant de prévoir d'autres conséquences possibles par rapport au comportement de l'enfant. Ce qui est difficile, c'est que des fois on est endossé, d'autres fois non. Cela fait partie de la société d'aujourd'hui. Je me souviens que ma mère m'avait déjà prévenu que si j'avais un problème à l'école, elle ne prendrait jamais ma défense. Aujourd'hui, c'est parfois l'inverse. On remet en question la parole de l'adulte. (EA02)

Même dans les moments les plus difficiles avec les parents, je trouve du bon. Les parents qui arrivent sur les roues d'en arrière des fois, ils nous attaquent parce que souvent c'est une projection, un effet miroir. Ils nous critiquent, mais c'est un cri d'alarme en même temps. Je les écoute beaucoup. Par exemple, il y en a un qui me reprochait de ne pas assez expliquer le devoir de français. J'avais l'impression que le parent pensait que j'allais me défendre. Je l'ai plutôt remercié pour son commentaire et je lui ai dit que j'allais m'ajuster, pas parce que je suis faible, mais parce que je suis capable de réfléchir et de ne pas prendre la critique personnellement. Même les parents qui m'attaquent, je ne les attaque pas. Je le sais ce que je vauX comme enseignante. Ils ont le droit de ne pas être d'accord avec une conséquence que je donne à leur enfant. Je vais les écouter et j'accepte qu'ils ne soient pas d'accord, mais je ne reviendrai pas sur ma décision. Je leur demande de me faire confiance. Avant, cela m'atteignait les parents, mais plus maintenant. (EA05)

Des parents qui protègent leurs enfants ou qui ne sont pas réceptifs aux commentaires de l'enseignant peuvent être plus difficiles à gérer. Des parents qui ne sont pas coopératifs, ou qui remettent en question la parole de l'enseignant, créent de l'insatisfaction, puisque dans ce cas, le partenariat est limité. Finalement, ce qui en ressort comme difficultés c'est surtout concernant la collaboration et le dialogue auprès de certains parents. Un ST le souligne d'ailleurs par cette prise de conscience : « Il faut faire attention à ce qu'on dit parce qu'il y a des parents qui ont plus tendance à t'attaquer que de remettre en question le comportement de son enfant » (ST02).

En somme, le rapport avec les parents est vécu de différentes façons selon la situation en jeu. Les ST et les EA affirment que la majorité des parents sont très agréables à côtoyer et qu'ils ont à cœur la réussite de leur enfant. Les enseignants d'expérience ajoutent qu'ils ont eu besoin d'un certain temps d'adaptation avant de se sentir à l'aise avec le rapport à privilégier avec ce type d'acteurs. L'un d'eux souligne que « lorsque cela fait déjà quelques années que tu es dans le milieu, les parents te connaissent et te font confiance plus facilement aussi » (EA06). Les appréhensions des ST par rapport à des situations délicates à gérer avec des parents ont leur raison d'être

étant donné qu'il faut un certain temps avant de s'approprier le langage à utiliser dans le dialogue et de se sentir plus à l'aise. La communication par écrit, l'intégration aux activités de l'école, ou toute occasion propice à échanger à l'arrivée ou au départ des élèves, sont tous des exemples de moyens énumérés pour favoriser un rapport courtois et professionnel avec des parents.

Il est important de préciser qu'il est normal que les EA aient répondu à des questions sur leurs rapports avec leurs élèves et les parents. Nous avons pensé que leurs réponses pouvaient illustrer des facettes du rapport à l'autre. Pour nous, le rôle d'enseignant du primaire est au cœur du stage IV, voilà pourquoi cette nuance a été apportée dans la présentation des résultats.

4.3.3 Les collègues, l'équipe-école et la direction

Les trois groupes de participants côtoient plusieurs personnes à l'intérieur des murs de l'école liée à un stage : les autres enseignants, le personnel de soutien et administratif, les membres de la direction, etc. Étant donné les particularités liées au statut et au lieu de travail de chaque groupe de participants, cette section se sépare en trois catégories : le regard des ST, le regard des EA et le regard des SU par rapport aux collègues, à l'équipe-école et à la direction.

4.3.3.1 Le regard des stagiaires

Tous les ST ont été rattachés à un lieu de travail spécifique durant quatre mois, et c'est ce qui fait en sorte qu'ils ont établi une relation avec le personnel de leur école, mais également un rapport particulier avec leur EA et leur SU. Il leur a d'abord été demandé quel type de relation ils ont privilégié avec les autres enseignants de l'école.

Ils décrivent ce rapport comme étant agréable où l'esprit d'équipe et l'entraide sont au rendez-vous. Des ST précisent que leur accueil a été exemplaire (ST05-ST06-ST09) et qu'ils se sont sentis faire partie de l'équipe dès la première journée du stage (ST05-ST06). Parmi les moments propices à tisser des liens, l'heure du diner (ST01-ST02-ST05-ST06-ST08-ST11) ou les pauses au salon du personnel (ST05-ST08) ont aidé les ST à faire connaissance et à avoir du plaisir avec les autres enseignants de l'école. Un ST ajoute que sa relation était saine, tout en se préoccupant de ne pas entrer dans le jeu du commérage (ST08). Il remarque également que :

Des enseignants ont tendance à étiqueter une stagiaire avec son enseignante associée. Je pense que cela m'a aidé et a eu une belle influence sur moi. Mon enseignante parle à tout le monde et est appréciée dans l'école (ST08).

Un autre ST discute du fait qu'il a entretenu des rapports professionnels avec le membre du personnel, mais il trouve cela assez délicat par son statut de ST.

Durant mes quatre stages, j'avais parfois l'impression d'être enseignante et de collaborer dans l'école. Dans d'autres milieux, je n'ai pas ressenti que je me suis rapprochée autant des autres enseignants par mon étiquette de stagiaire (ST12).

Ce constat est intéressant puisqu'il fait ressortir différentes perceptions. Des ST ont réellement senti être considérés et appuyés au même titre qu'un autre enseignant durant leur stage IV (ST05-ST06-ST08-ST10). « Je me sentais impliquée. Je ne me sentais pas seulement une stagiaire, je me sentais comme une enseignante » (ST08). « Je savais que les autres enseignants étaient là pour m'appuyer. C'était sécurisant de voir qu'ils étaient là pour moi » (ST10).

Pour ce qui fait référence aux relations avec le personnel de l'école, des ST ont donné des exemples de relation qui concernaient aussi les orthopédagogues, les psychoéducatrices, la secrétaire et la direction d'école. Ils n'étaient pas gênés d'aller demander de l'aide puisqu'il s'agit d'autres ressources disponibles pour les outiller (ST05-ST08). Ils ont aussi apprécié la confiance que l'équipe-école avait en eux, puisqu'ils travaillaient de concert avec eux, surtout au moment de leur prise en charge de la classe (ST01 à ST12).

La relation à entretenir avec la direction d'école est également un sujet dont les ST ont été à l'aise d'aborder étant donné que ce rapport a été significatif pour eux. Ils ont mentionné que la personne responsable de leur école faisait preuve de professionnalisme par la qualité de son accueil (ST05), sa présence dans l'école (ST06), son ouverture (ST11) et sa disponibilité d'écoute (ST07) malgré son emploi prenant. Plusieurs ST mentionnent qu'ils étaient à l'aise d'aborder la direction et de lui demander de l'aide (ST01-ST02-ST03-ST04-ST05-ST06-ST07-ST08-ST09-ST12). L'un d'entre eux précise qu'il a vécu une situation embêtante en début de stage, mais il considère que cela n'a finalement pas eu d'influence sur sa relation à entretenir avec la direction d'école. En fait, un membre de sa famille qui travaillait à la même école que son stage a quitté l'enseignement pour des raisons personnelles, mais qui concernaient la direction d'école.

Je suis arrivée en stage dans une situation conflictuelle. Je te dirais que la directrice et moi, on a mis cela de côté et cela a très bien été. J'ai eu à la côtoyer durant mon stage et cela n'a pas affecté notre relation. À la fin de mon stage, elle est même venue me remercier et me féliciter parce que j'avais bien agi malgré la situation du début de l'année. (ST09)

Un autre ST aborde également un aspect intéressant en lien avec la figure d'autorité que représente la direction d'école. Il réalise qu'il n'est pas encore tout à fait à l'aise dans cette relation « d'adulte à adulte » (ST10) puisqu'il a tendance à s'effacer un peu

lorsqu'il y a un rapport d'autorité. Lorsqu'il avait des questions, il allait voir la direction, mais il avoue qu'il devra travailler cela comme futur enseignant puisqu'il a toujours l'impression de se sentir encore comme un enfant face à l'autorité. Il ajoute un détail qui n'est pas à laisser de côté pour l'analyse de son discours. La direction de son école avait déjà été son enseignant par le passé, élément qui lui rappelle peut-être la relation qu'il avait déjà entretenue avec lui et qui n'était pas du même type. Un autre ST a d'ailleurs mentionné que sa direction d'école lui avait aussi déjà enseigné au secondaire. Pour ce dernier, le fait de le connaître a plutôt influencé positivement la complicité entre les deux personnes (ST12).

Dans cette section, il est également abordé le type de relation qu'entretiennent les ST avec leur EA et avec leur SU. Sur le plan des types de relations décrites avec les EA, certains témoignages se distinguent en ce qui concerne la chimie présente entre les deux personnes liées par le stage. Des ST expliquent clairement qu'il y a eu un moment d'adaptation avec leur EA en début d'année pour établir leurs limites et s'approprier en tant que personne. Leur discours fait donc ressortir que cela n'a pas toujours été facile comme relation, et qu'il y a eu un temps d'appropriation au début du stage (ST01-ST04-ST06). Pour d'autres ST, ce fut une révélation comme jumelage (ST02-ST05-ST07-ST08-ST09-ST10-ST11). Ils étaient en présence d'une personne qui avait les mêmes valeurs qu'eux, en plus d'être simple et agréable à côtoyer. Des ST affirment qu'ils ont senti dès le début que la relation allait être particulière et enrichissante, sans censure ni malaise (ST02-ST05-ST08-ST11). Dans ce groupe de participants, plusieurs mentionnent également que leur EA ne manquait pas une occasion pour leur prêter assistance ou répondre à leurs questions, en plus de leur offrir maintes opportunités d'expérimenter en classe (ST02-ST03-ST05-ST07-ST08). Finalement, le témoignage d'un ST illustre ce que peut représenter une relation insatisfaisante avec un enseignant associé.

Cela n'a pas été une belle relation. Elle ne me respectait pas. J'y ai pensé de changer de lieu de stage, mais... C'était difficile. Comme mon enseignante associée a beaucoup d'emprise sur les gens, sa façon de penser a une certaine influence sur les autres. J'étais embêtée de m'en aller. J'avais trop peur des conséquences que cela pouvait avoir sur mon avenir professionnel. En tout cas, je n'en retiens pas une belle expérience comme relation avec une enseignante associée. (ST12)

En ce qui concerne les relations entretenues avec les SU, les ST font ressortir des perceptions différentes. En croisant les regards, on est à même de constater que des ST relatent les mêmes irritants par rapport à cette relation. L'analyse des données montre que ce rapport semble affecter surtout par l'écart entre les attentes des ST et l'encadrement reçu au dernier stage. Par leurs propos, on note qu'ils donnent en exemple d'autres expériences vécues en stages précédents qui correspondaient davantage à leurs attentes. Parmi les ST satisfaits de la relation entretenue avec leur superviseur universitaire, ils précisent que la disponibilité (ST01-ST09), l'écoute (ST01-ST02), l'ouverture (ST03-ST09) et l'aptitude à répondre à leurs questions (ST04) ont facilité leurs rapports avec cette personne. Parmi les ST insatisfaits, on perçoit qu'ils ne se sentaient ni appuyés, ni écoutés. Ils étaient déçus de la rétroaction reçue qui était presque inexistante (ST06-ST08-ST10) et de l'attitude du superviseur de stage qui donnait l'impression d'assumer sa tâche mollement (ST05-ST06-ST07). Pour manifester leur insatisfaction, les ST émettent des commentaires de ce type : « J'étais semi à l'aise en sa présence » (SU05), « Ce n'est pas une mauvaise personne, mais je ne me sentais pas écoutée. J'avais tendance à moins lui parler de mes questionnements » (ST06), « Je ne me sentais pas appuyée comme dans mes autres stages » (ST07). Même si cette section des résultats est saisissante, il sera intéressant de faire ressortir d'autres perceptions au regard du point de vue des SU par rapport à leur rôle et celui des ST par rapport à l'encadrement reçu dans la troisième dimension à l'étude : le rapport à l'enseignement. Il est bon de rappeler que les SU interrogés ne sont pas tous nécessairement ceux que les ST décrivent. Il y a également d'autres personnes qui ont exercé ce rôle et qui n'ont pas participé à l'étude.

4.3.3.2 Le regard des enseignants associés

Tous les EA rencontrés ont été également questionnés sur les types de relation qu'ils privilégient avec les autres enseignants de leur école, les membres du personnel en général, ainsi que la direction d'école. Ils se sont ensuite exprimés sur leurs relations avec des ST et des SU. Ils s'expriment peu sur la relation qu'ils entretiennent avec d'autres EA. Ils les côtoient à l'occasion, lors de formations organisées par l'université, mais ce type de relation n'a pas été abordé explicitement par les personnes rencontrées à l'exception de deux enseignantes associées. Il semble qu'il y ait peu d'occasions et de mécanismes conçus pour que les EA puissent échanger entre eux.

Les EA décrivent le rapport aux collègues en parlant des enseignants du primaire qui font partie de leur école. Ils le définissent comme étant convivial, où le respect est présent même durant les désaccords. Des EA soulignent que ce n'est pas toujours évident de bien s'entendre avec toutes les personnes côtoyées dans le milieu scolaire (EA01-EA02). Une enseignante associée indique que pour elle, tout le monde est égal. « Il n'y a pas de hiérarchie. La secrétaire, je la respecte au même titre que la stagiaire ou le concierge. Ce sont tous des êtres humains » (EA05). Un autre enseignant souligne que certains de ses collègues sont même devenus des amis qu'il côtoie en dehors de l'école puisqu'il ne travaille pas dans le même établissement. Son témoignage illustre qu'il y a des amitiés qui prennent naissance au fil du temps (EA06). Deux enseignants constatent qu'il est possible de vivre une belle relation entre collègues de travail et accompagnateurs de ST puisqu'ils expérimentent l'enseignement de concert en se partageant les disciplines de leurs élèves (EA04-EA05). Le fait de travailler à deux est agréable pour plusieurs raisons, comme par exemple pour valider leurs observations sur les élèves et sur les ST. Ils apprécient également d'avoir un double point de vue à offrir aux ST, ainsi que deux manières de travailler en classe en fonction de leur personnalité distinctive. Les deux enseignants associés

se considèrent comme une équipe de travail et ils précisent que pour fonctionner de cette façon, il est de mise de trouver la bonne personne. Ils s'estiment privilégiés d'effectuer ce type de pairage, car cela leur permet de s'investir dans divers projets éducatifs, en plus de faire vivre différentes dynamiques, autant à leurs élèves qu'à leurs ST.

Comparativement aux rapports entretenus avec le personnel de l'école, les EA considèrent que celui avec la direction est différent. Il s'agit en fait de la personne responsable de l'école à qui ils doivent faire des demandes et rendre des comptes. Un enseignant souligne que même s'il n'est pas toujours d'accord avec les décisions qu'elle prend, il entretient une bonne relation avec la direction (EA01). Les relations sont considérées satisfaisantes lorsque les enseignants ressentent que la direction de l'école donne son appui dans leurs interventions (EA03), qu'elle s'intéresse au déroulement de la vie en classe (EA03-EA07). La collaboration (EA02) 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 des enseignants et les soutenir dans leur travail (EA04). Une personne fait d'ailleurs mention du changement fréquent de direction dans son école au cours des trois dernières années et qui amène certains désagréments autant pour les enseignants que les élèves (EA03). Une autre rappelle que les directions d'école ont souvent des réunions, donc sont absents de l'école. « On a des responsables pour gérer les conflits, mais on dirait que parfois c'est le côté administratif qui passe avant les ressources humaines » (SU08). Par son observation, elle est également à même de constater le contraire par une situation qu'elle vit présentement :

J'ai une direction d'école qui, avant de quitter le vendredi, fait le tour des classes pour venir saluer les enseignants et leur souhaiter une bonne fin de semaine. Je n'avais jamais vu cela en vingt-quatre ans de carrière. (SU08)

Finalement, un enseignant discute d'une direction qui, selon lui, avait des qualités exemplaires pour exercer ce rôle et entretenir des relations :

J'ai déjà eu une direction d'école qui était une immense leader. Elle était toujours au-devant de tout, sur le plan de la pédagogie, des compétences, de la formation des enseignants. Elle ne faisait pas seulement gérer administrativement une école. Elle était une personne influente en plus d'être très appréciée du milieu. La communication qui se passait autour d'une table sur le plan pédagogique, c'était exceptionnel. (EA01)

Dans cette section, il est abordé ensuite le type de relation qu'entretiennent les EA avec des ST, mais aussi avec des SU. En ce qui concerne les relations décrites avec les ST, certains témoignages se rejoignent en ce qui concerne l'accompagnement. Des EA expliquent qu'ils établissent la même relation avec leur ST qu'avec leurs élèves (EA01-EA02-EA07). Ce rapport professionnel s'effectue dans le respect (EA04). Un enseignant souligne qu'il s'adapte à la personne en stage. C'est une relation personnalisée. Il ne part pas avec des idées précises puisqu'il apprend d'abord à le connaître pour savoir ce qu'ils vont travailler ensemble (EA03). D'autres enseignants précisent le type de relation attendu. Il ne s'agit pas nécessairement d'une relation d'autorité, mais plutôt une relation d'aide (EA04-EA06-EA07) puisque les deux personnes s'apportent mutuellement par l'entraide et le partage de connaissances (EA03-EA04-EA06). Enfin, un participant explique que, pour lui, cette relation n'est pas prise à la légère, car il tente d'aider à construire le sens chez une personne qui désire devenir enseignante. Cette recherche de sens s'effectue principalement par son accompagnement qui inclut l'enseignement stratégique, l'enseignement de techniques utilisées en classe, une démarche réflexive constante par rapport aux expérimentations de la pratique enseignante en classe. Son but n'est pas d'influencer, mais surtout de faire réfléchir la personne en stage sur sa pratique (EA01). Ses propos rejoignent la pensée d'un autre enseignant associé qui précise que son désir n'est pas d'influencer les ST. Il prend conscience qu'il pourrait modifier la pensée de l'autre

par sa pratique et sa conception de l'enseignement. Il aimerait davantage en apprendre le plus possible au ST afin qu'il puisse faire le choix de conserver ce qui le rejoint comme personne (EA06). Un autre enseignant ajoute que le défi dans la relation à l'autre c'est d'accepter que le ST soit différent de soi. « Cela teinte la relation et on est parfois tenter de vouloir le changer » (EA04). Pour lui, le défi est de le laisser avancer avec ses forces et ses faiblesses, sans vouloir modifier sa pratique si elle ne rejoint pas nécessairement en tout point la sienne.

En ce qui concerne les relations entretenues avec les SU, les EA font ressortir un point de vue assez semblable envers les SU. Néanmoins, quelques exemples présentent aussi des types de difficultés pouvant être vécus dans la relation entre ces deux acteurs associés à la formation pratique. Dans l'ensemble, les EA sont satisfaits des rapports entretenus et ils estiment s'entendre bien avec les SU. Comme ils les voient assez rarement durant le stage, ils sont parfaitement à l'aise de fonctionner avec différentes personnes (EA01-EA06). Parmi les qualificatifs attribués aux SU, des enseignants mentionnent qu'ils sont disponibles (EA01-EA03-EA04), ouverts (EA02-EA06), professionnels (EA04-EA06), discrets (EA04) et aidants (EA03). Cela facilite la communication à créer avec eux. Un enseignant souligne que c'est important pour lui que la personne qui exerce ce rôle sache ce qu'est l'enseignement au primaire (EA04). Un autre précise qu'il a vécu de nombreux rapports courtois et professionnels auprès de SU tout au long de sa carrière (EA06). Les deux seuls pépins rencontrés étaient liés à une opinion préconçue de la part d'une personne qui supervisait un ST, et ce, avant même de l'avoir observé. L'autre situation concernait des demandes excessives adressées aux ST, et qui, selon lui, n'avaient pas leurs raisons d'être. Dans le deuxième cas, il a communiqué avec l'université pour les mettre au courant de la situation parce qu'il ne ressentait pas d'ouverture du superviseur de stage (EA06).

4.3.3.3 Le regard des superviseurs universitaires

Les SU ont un statut particulier si on les compare aux EA et aux ST. Ils ne sont pas dans une situation où leur présence à leur lieu de travail est de l'ordre de l'obligation en dehors de leur cours en tant que chargé de cours ou professeur. Cette facette de leur métier teinte le type de relation à créer avec leurs collègues. Des SU affirment travailler avec d'autres personnes dans le cadre de leur travail en sous-groupe (SU02-SU04-SU05-SU06-SU07), mais c'est parfois difficile de développer des relations avec d'autres personnes lorsque leur temps de présence à l'université est limité. Les SU indiquent qu'ils ont des rencontres structurées qui sont organisées deux à trois fois par année, mais que leur présence est optionnelle (SU01-SU02-SU03-SU04-SU05-SU08). Parmi les témoignages qui illustrent un lien inexistant ou faible avec les collègues, une superviseure affirme se sentir un peu à l'écart par rapport à eux : « Je me trouve loin des personnes à l'université. Ils n'ont pas la même façon de penser que moi » (SU01). D'autres ajoutent qu'ils exécutent leur tâche en tant que superviseur, mais qu'ils ont peu de contact avec les gens qui travaillent sur place (SU02-SU06). L'un l'indique clairement. « Je travaille avec trois ou quatre collègues pour les stages. On échange sur le comment on monte nos séminaires. Je ne vois pas trop les autres collègues » (SU02).

Les SU précisent qu'ils privilégient une relation professionnelle avec leurs collègues de travail, et ce, même s'ils ne se voient qu'à l'occasion. Quand il se rend à l'université, un participant (SU04) explique qu'il essaie d'établir des relations de cordialité, mais surtout de complémentarité et de collaboration avec d'autres chargés de cours ou professeurs, parce qu'ils enseignent aux mêmes étudiants. C'est important pour lui que tous les acteurs se coordonnent pour éviter la redondance et privilégie l'optique de se compléter d'un cours à l'autre (SU04). Un autre précise également que ce serait souhaitable que les SU se parlent davantage, puisque les

étudiants souhaitent que les stages soient avec une charge de travail semblable et un même nombre de visites (SU07).

Plusieurs SU soulignent avoir des rapports agréables avec d'autres personnes qui effectuent la même tâche qu'eux (SU03-SU04-SU05-SU07). Ils apprécient le partage d'outils et d'expériences mis en commun qui découle de leurs échanges (SU03-SU07-SU08). Un superviseur va dans le même sens en affirmant que lui aussi a établi de bonnes relations, mais il discute du réel problème dans ce secteur qui est lié à la difficulté de se rencontrer pour favoriser une continuité entre les contenus abordés dans les différents stages.

C'est plaisant de collaborer avec des professeurs parce que ce sont des gens impliqués dans les stages. On a une très belle équipe de chargés de cours qui font de la supervision pédagogique. Le problème, c'est de se mettre ensemble. Avec l'approche-programme qui s'en vient, si on pouvait avoir des budgets pour organiser des rencontres en rémunérant les chargés de cours, ce serait intéressant pour aller de l'avant. (SU05)

Parmi les types de relations entretenues entre collègues, un superviseur indique également qu'il vit un rapport très convivial et rapproché avec un autre chargé de cours et qui est né d'un projet qu'ils travaillent ensemble (SU04). Il réalise que cette relation ressemble beaucoup à ce qui se passe au primaire, qu'il décrit comme étant un travail de collaboration et d'échange très souple. Il est conscient que cette intensité de complémentarité et de complicité ne peut pas être vécue avec toutes les personnes qu'on côtoie au travail mais, il considère que « c'est un cadeau de la vie d'avoir ce contact de cette manière avec une autre personne à l'université » (SU04). Ce travail de collaboration semble être présent chez d'autres SU (SU02-SU05-SU07). Ils choisissent de travailler avec certaines personnes, en petits groupes (SU02-SU06-SU07). Un participant estime que de travailler ensemble à l'université est un mouvement qui va prendre de l'envergure. Ce n'est qu'une question de temps et d'habitude à créer, selon

lui (SU07). Il explique que c'est si agréable et enrichissant de partager. Un autre superviseur emploie pratiquement les mêmes mots en affirmant qu'« au niveau professionnel, je pense que le travail d'équipe, le partenariat, les échanges, c'est tellement enrichissant » (SU08). En somme, même si les personnes interrogées semblent établir des relations privilégiées avec certains collègues, leur discours apporte différentes interrogations par rapport à cette culture professionnelle qui serait souhaitable de voir prendre de plus en plus d'ampleur dans le milieu universitaire. Ce résultat sera abordé plus longuement dans la troisième dimension à l'étude : le rapport à l'enseignement.

Parmi les rapports à entretenir avec des ST et avec des EA, les SU de stage ont décrit les relations qu'ils privilégient avec ces deux groupes d'acteurs. Les rapports auprès de ST se caractérisent comme étant une relation de confiance (SU03), d'aide (SU01-SU03-SU04), de soutien (SU02-SU08), d'autonomie (SU03-SU04), d'écoute (SU05-SU06), respectueuse et égalitaire (SU07) par le mandat de les accompagner. Les participants définissent le type de relation attendu. « Je veux qu'on travaille en collaboration et qu'ils me voient comme une adulte significative dans leur vie qui va les aider à cheminer. Je ne suis pas là pour les juger » (SU01). « Le type de relation que je désire est de l'ordre de superviseur à supervisé, mais il y a une dimension humaine qui est importante dans tout cela » (SU04). « Je favorise un rapport qui fait en sorte qu'elles se confient de manière à ce qu'on trouve des solutions ensemble. J'aimerais établir un rapport aidant qui nous permet de construire quelque chose ensemble » (SU06). « Je privilégie une relation respectueuse en plus d'être égalitaire. Je suis capable de faire mon travail et j'aimerais qu'ils soient confortables pour s'exprimer en ma présence » (SU07).

Une relation aussi dite professionnelle et personnalisée a pour but d'apprendre à connaître chaque étudiant (SU08). Un superviseur précise d'ailleurs que leur statut de

superviseur est ambigu puisqu'il porte plusieurs chapeaux. D'un côté, ils sont supposés être consultants et formateurs. De l'autre, ils jouent le rôle de représentants de l'université par le fait d'évaluer les ST (SU02). Il s'agit d'un autre aspect qui illustre comment se vit ce type de relation à créer. Comme le souligne un autre superviseur, « les contacts avec les étudiants pourraient être arides et difficiles s'ils n'étaient pas contextualisés » (SU04). En effet, le fait d'être reconnue comme une figure d'autorité ne semble pas être un problème chez les personnes interrogées. Les SU se sentent à l'aise d'exercer ce rôle, même si cela les amène à vivre des situations plus délicates (SU06). Comme l'autorité passe aussi par la relation à établir avec les ST, un superviseur précise que la meilleure façon d'exercer une autorité c'est dans une relation forte. « À partir du moment où tu crées une relation forte avec un étudiant, la relation d'autorité devient basée plus sur une confiance mutuelle reconnue » (SU05). Une autre personne va dans le même sens en parlant d'une relation forte axée sur la communication et l'écoute (SU08). De manière générale, les SU font ressortir qu'ils vivent une belle complicité avec leurs ST. Deux superviseurs mentionnent qu'ils ont beaucoup de plaisir à les côtoyer. Ils retrouvent en ces personnes une merveilleuse relève enseignante (SU07-SU08). L'un d'eux explique qu'il clarifie son rôle et ses exigences auprès des ST dès le départ. Il se sent à l'aise de les encadrer, mais en même temps, il désire créer une relation d'égalité parce qu'ils sont des êtres à respecter dans ce rapport à l'autorité (SU07). Il ajoute également qu'il espère commencer à bâtir chez eux un regard professionnel par leur relation et les inciter à respecter les exigences à l'université, puisqu'ils auront aussi à le faire dans leur futur métier.

Lorsqu'est venu le moment de demander aux SU s'ils se considèrent ou non un modèle pour leurs ST, différents points de vue se sont manifestés. Pour certains, ils ne peuvent pas superviser sans être un modèle pour les étudiants (SU01-SU06). En fait, ils désirent être signifiants pour eux. D'autres n'estiment pas être un modèle (SU02-

SU08). Ce n'est pas de l'ordre de la volonté ni exécuté de façon consciente (SU02-SU04). Ils préfèrent être considérés comme un accompagnateur (SU02) ou une source d'inspiration (SU08).

Je veux être une source d'inspiration. C'est souvent ce qui ressort dans mes évaluations des étudiants. Je suis une personne qui est à l'écoute, disponible, qui partage son vécu et sa passion sans prétention. Ils disent que cela paraît dans ma façon de m'exprimer et d'intervenir que j'aime beaucoup ce que je fais. (SU08)

Les SU ont également à côtoyer des enseignants associés. Parmi les relations satisfaisantes, ils font ressortir qu'ils éprouvent une certaine aisance à entrer en relation avec ce type d'acteur qui fait partie de la même profession qu'eux (SU01-SU03-SU04-SU07-SU08). Un superviseur ajoute que c'est aidant pour lui d'être également enseignant associé. Il est capable de se mettre facilement dans la peau des enseignants qu'il côtoie, et ainsi, répondre plus facilement à leurs questionnements (SU08). Ces deux groupes d'acteurs établissent des rapports où la collaboration, la confiance et le soutien sont au rendez-vous. Une personne souligne que c'est important de faire confiance aux enseignants, surtout dans leur évaluation, puisqu'ils observent les ST durant un long laps de temps (SU07). Quand la relation est établie, un autre superviseur précise qu'il s'assure que l'enseignant est à l'aise avec ce qui lui est demandé et qu'il sait comment donner de la rétroaction aux ST (SU03). C'est constamment cet esprit de collaboration qui habite les SU. Une situation contraire est un exemple de relation insatisfaisante.

Quand l'enseignant associé n'est pas quelqu'un sur qui je peux compter, cela me pose des problèmes éthiques puisque ce n'est pas rendre service à notre relève enseignante que de la laisser avec un enseignant associé de piètre qualité. Ils ont besoin d'avoir des maîtres en stage. (SU04)

Les SU ont abordé quelques situations de tension vécues avec des enseignants associés. Elles sont plus souvent de l'ordre du relationnel ou du mandat qui est adressé à l'enseignant. Un superviseur indique que lorsqu'il vit des conflits de valeurs, c'est souvent dans la relation avec un membre de la triade. Il ajoute que s'il a un conflit avec un EA, c'est délicat parce que cela peut se répercuter dans tout le système (SU02). Des exemples de désaccord peuvent être liés à la passation du stage ou à la liberté laissée aux ST pour expérimenter en classe. Il est déjà arrivé à un superviseur de faire une recommandation formelle à une direction d'école pour s'assurer qu'un EA ne soit plus jumelé à un autre ST. Il souligne d'ailleurs qu'il estime que « les directions d'école ont un rôle important à jouer de façon à soutenir les enseignants, les orienter, les aider, les guider de façon éthique » (SU04). Il est toujours étonné d'observer que des enseignants à problème se voient attribuer le privilège d'accompagner un ST (SU04). Un autre superviseur a également indiqué qu'un enseignant associé et lui-même ont fait appel à la direction d'école en lui demandant d'assister à l'évaluation finale d'un ST en voie d'échec (SU03). Ils se sentaient concernées de mettre au courant la direction d'école, pour ne pas que cette personne soit à l'emploi, étant donné ses difficultés majeures. En somme, les SU ont décrit avec minutie les relations entretenues avec des EA, mais ils ont également abordé celles avec les directions d'école, qui sont au cœur de la formation offerte en milieu de pratique.

4.3.4 Description du rapport à l'autre

Le rapport à l'autre est décrit par les trois groupes d'acteurs comme étant une préoccupation du bien-être de l'individu sans préjugés ni attentes précises. Il s'exprime principalement par la sollicitude dans le regard et les rapports entretenus. Parmi les constatations des participants, on y note qu'ils sont conscients qu'on a tous un bagage différent, peu importe qu'on soit expérimenté ou non dans l'enseignement.

Un des défis est d'apprendre à vivre avec les autres personnes. Un enseignant associé illustre bien cette idée en affirmant qu'il va toujours tenter de se faire sa propre idée en allant lui-même à la rencontre d'un élève, d'un ST ou d'un collègue (EA02). En d'autres mots, il s'agit de laisser la chance à l'autre de montrer qui il est. En éducation, on vit en présence d'une dimension relationnelle qui est complexe parce que chaque personne est différente. Comme un enseignant doit entrer en relation avec des parents, des enfants, d'autres enseignants, la direction, etc., il doit être en quelque sorte un spécialiste des relations interpersonnelles. C'est ce que souligne si bien un ST :

Je pense que cette capacité d'entrer en relation avec les autres, cela demande une exigence d'un point de vue éthique. On doit manifester des valeurs acceptées par les autres en enseignement, des comportements qui vont être justifiés, mais qui vont être exercés dans le respect de l'autre (ST08).

En somme, le rapport à l'autre s'exprime comme une préoccupation du bien-être de l'individu. Cette dimension relationnelle peut se vivre de différentes manières pour les trois groupes de participants en tenant compte du contexte de la situation et des enjeux éthiques présents dans le rapport à l'autre.

4.4 La troisième dimension : le rapport à l'enseignement

La troisième dimension à l'étude du rapport à l'éthique dans la pratique éducative se réfère à l'enseignement proprement dit, en le subdivisant en trois catégories : le travail, l'institution et la société. Des questions ont été posées aux trois groupes d'acteurs afin de mettre en perspective le rapport qu'ils entretiennent avec leur mandat qui réfère à diverses responsabilités à l'intérieur d'une organisation normée

(école, université). L'enseignement proprement dit renvoie à leur statut, à l'endroit où il l'effectue et s'étend à l'échelle de la société.

4.4.1 Le travail

Le rapport à l'enseignement peut être perçu de différentes façons par les trois groupes d'acteurs interrogés. À la base, il doit correspondre à la mission de l'école québécoise qui consiste essentiellement à *instruire, socialiser et qualifier* (MÉQ, 2001b), d'où l'idée d'explorer la notion de savoir. Les résultats sont abordés en tenant compte du point de vue de chacun des participants, sans effectuer de sections distinctes par rapport à leur statut.

Pour actualiser la mission de l'école, et ainsi interpréter la place occupée par le savoir dans leur travail, des participants estiment que leur rôle réfère aux compétences à développer, mais qu'ils accordent aussi une importance à tout ce qui touche l'estime de soi (EA03-EA05-ST12-SU01). Selon eux, il s'agit de savoirs essentiels à aborder ou à vivre en classe. Dans d'autres mots, c'est d'ajouter aux trois axes (instruire, socialiser et qualifier), celui d'*humaniser* l'élève ou l'étudiant en lui offrant différents outils afin qu'il ait confiance en lui (EA03). D'autres types de savoirs abordés en classe visent des apprentissages dans leurs habiletés sociales liées au vivre ensemble en société, à une ouverture sur le monde et à l'acceptation de la différence. Un superviseur de stage met également l'accent sur un savoir qu'il considère comme étant la base en pédagogie : « la véritable passion ou l'intérêt pour la connaissance doit être présente dans notre enseignement et on doit la nourrir chez les enfants parce que je pense que c'est le plus grand plaisir de la vie » (SU05).

Des participants abordent les savoirs sous l'angle du transfert dans la vie de tous les jours ou en fonction des intérêts des élèves. Un enseignant du préscolaire (EA)

interrogé précise que les compétences abordées à cet ordre d'enseignement sont celles de toute une vie. Il y a beaucoup de stratégies dans le programme lorsqu'il est question de savoirs essentiels à couvrir en classe. L'enseignant propose même aux parents de les utiliser à la maison s'ils ont besoin d'idées de transferts de la connaissance entre l'école et la vie de tous les jours (EA06). D'autres ST confirment qu'ils observent un changement chez leurs élèves par rapport à divers apprentissages réalisés en classe. « Parfois, à la fin d'une situation d'apprentissage, je discute avec eux de l'impact de ces nouveaux savoirs. Parfois, on le vit aussi à même la situation par la contextualisation de l'activité » (ST08).

On voit tranquillement une logique s'affiner en première année puis ils vont être capables de répondre à des questions de plus en plus complexes. Ils font des liens, ils cherchent, on voit l'effort comparativement au début de l'année. La lecture, l'écriture et les mathématiques font maintenant partie de leur univers qu'ils intègrent à leurs jeux sur la cour de récréation. (ST01)

Construire le savoir avec les élèves, je trouve cela vraiment important. Cela va chercher leurs intérêts puis après on est capable de suivre le programme en construisant des situations complexes par rapport à leurs champs d'intérêt. (ST03)

Quand je fais un retour et que je demande aux élèves ce qu'ils ont appris, j'aime qu'ils me racontent cela dans leurs propres mots. C'est la plus belle étape de l'activité. Je fais souvent de l'induction. Au début, ils sont mélangés, mais à la fin, on revient sur l'activité et je boucle la boucle. Ils réalisent qu'ils ont compris. Parfois, je leur demande à nouveau une semaine plus tard et s'ils s'en rappellent, c'est ce que j'aime le plus. (ST05)

Les élèves font beaucoup de liens, par eux-mêmes aussi parfois. On en parle souvent en classe des savoirs transférables dans la vie de tous les jours, car la lecture, l'écriture et les chiffres, cela fait partie de leur quotidien. Ils me racontent des histoires vécues à l'épicerie avec leurs parents. (ST09)

Par ces extraits, on remarque que le savoir est une dimension importante à prendre en compte dans le travail enseignant. Une autre facette de la pratique éducative concerne la dimension relationnelle présente associée au rôle de chacun des participants. Le croisement des regards permet d'affirmer si le mandat associé à un ST, à un EA et à un SU est compris de la même manière par les trois groupes d'acteurs interrogés.

4.4.1.1 Le rôle de stagiaire : regards croisés

Pour le groupe des ST, leur rôle consiste essentiellement à utiliser tous les moments propices pour en apprendre le plus possible sur l'enseignement au primaire tout en consolidant leur acquis dans le milieu de la pratique. Lors du stage de prise en charge de la classe, ils sont conscients que leur rôle se rapproche de celui de l'enseignant du primaire par les responsabilités qui leur sont confiées. « En stage IV, j'ai pris conscience qu'une future enseignante doit être apte à justifier ses interventions et à répondre de ses gestes posés en classe et dans l'école. Cela fait partie de mon rôle en tant que stagiaire » (ST02).

Plusieurs extraits de témoignage montrent qu'ils réalisent le rôle qui leur est attribué avec beaucoup de sérieux et la volonté d'en apprendre davantage sur le « comment enseigner ». Deux ST soulignent qu'ils s'approprient encore tout le côté administratif de la tâche d'un enseignant. « Je ne suis pas encore très à l'aise avec toute la paperasse qu'on doit remplir » (ST01), « le côté administratif, le fait de prendre des décisions en équipe-école c'est nouveau pour moi » (ST04). Un autre ST souligne avoir participé à une réunion syndicale qui lui en a appris davantage sur le rôle de l'enseignant, mais également sur le rôle du délégué syndical dont il ne connaissait pas réellement les fonctions. « J'aurais aimé qu'on me parle du côté syndical, même du rôle d'un délégué syndical en enseignement avant même mon arrivée en stage IV parce que je ne savais pas c'était quoi » (ST09).

En somme, les ST semblent prendre conscience des attentes liés à leur rôle. Un participant considère que c'est important de conscientiser les ST par rapport à leur rôle qui n'intervient pas uniquement au moment de commencer à enseigner au primaire après avoir obtenu le diplôme (ST10). Il s'interroge si cette conscience professionnelle fait du sens chez certains étudiants de sa cohorte dont il questionnerait le choix de carrière. Par différentes observations, il constate que des attitudes méprisantes, des comportements irrespectueux ou immatures, d'autres futurs enseignants, font en sorte qu'il se demande si le rôle social associé à l'enseignant du primaire est réellement compris et pris au sérieux de tous (ST10).

Pour les EA et les SU, le rôle d'un ST consiste à s'engager dans sa formation (SU05) et à apprendre de ses erreurs, puisqu'il a le loisir d'expérimenter et de se tromper (SU01-SU02). Pour ce faire, il est primordial de bien se connaître comme personne pour assumer ce rôle et se situer par rapport aux apprentissages réalisés en stage (SU03-SU06). Parmi ceux-ci, l'autonomie et l'aisance à s'exprimer, auprès des divers acteurs en enseignement, sont des exemples d'apprentissage qu'ils estiment faire partie du rôle d'un ST. Un superviseur souligne que lorsqu'un ST manifeste des attitudes d'ouverture, il est capable d'utiliser plusieurs expériences à l'intérieur du stage qui vont lui permettre de progresser (SU03). Des formateurs des deux groupes estiment que savoir prendre sa place (EA02-SU06) fait partie du rôle d'un ST tout en se posant des questions sur la part de responsabilités qui lui revient par rapport à son statut. De façon générale, les formateurs mentionnent que les ST semblent comprendre la portée et l'importance de leur rôle. Deux participants expliquent néanmoins que certaines attitudes observées chez des ST peuvent semer le doute.

Parfois, je constate que certains stagiaires se voient davantage comme des étudiants que des enseignants en devenir. On dirait que la transition n'est pas toujours évidente à vivre pour ceux qui n'ont jamais quitté les bancs d'école. La maturité à assumer ce rôle reste à définir. (SU03)

C'est une question de savoir vivre, des notions de base de l'éducation que j'observe chez des stagiaires qui m'effraient puisque certains oublient qu'ils travaillent avec des êtres humains. Des comportements comme lancer son manteau, ne pas se ramasser dans des lieux communs, prendre la place de stationnement de la direction, ne pas ouvrir la porte à quelqu'un qui a besoin d'aide prétextant que ce n'est pas son enseignant associé sont tous des exemples d'une catégorie de stagiaires ayant peu de conscience communautaire. (EA05)

Bien que la majorité des ST sachent en quoi consiste leur rôle, des EA et des SU ont aussi nommé des exemples de comportements qu'ils jugeaient inacceptables en stage par les deux discours précédents qui concernent la compétence à agir de façon éthique et responsable. Les formateurs précisent qu'ils doivent conscientiser certains d'entre eux à l'importance de leur mandat et à la portée de leurs actions envers les autres acteurs présents en enseignement.

4.4.1.2 Le rôle d'enseignant associé : regards croisés

Quand on discute de leur rôle, les EA le caractérise comme étant un beau défi (EA02), une façon : de léguer leur savoir (EA01-EA03), d'être une personne ressource en autorité (EA04), de guider (EA04), de conseiller (EA05), d'outiller une autre personne en apprentissage (EA05) tout en la supervisant, l'évaluant et l'accompagnant (EA06-EA07) au meilleur de leurs connaissances. Ce mandat est important pour eux puisqu'il favorise la relève en enseignement. Parmi les responsabilités confiées aux EA, celle qui est au cœur de leur rôle consiste à présenter aux ST ce qu'est l'enseignement au préscolaire/primaire.

Pour les ST, le rôle de l'EA se définit de la même façon en appuyant sur l'importance d'être guidé (ST01-ST10) dans leur pratique, incluant les contenus à enseigner (ST04-ST12). Ils font ressortir l'importance d'avoir un enseignant reconnu comme un mentor

(ST02) qui va les accueillir dans sa classe (ST04-ST08-ST11), tout en offrant l'opportunité de s'intégrer aisément dans l'école (ST03). Les ST s'attendent à recevoir de la rétroaction ponctuelle sur leur enseignement, sur leur façon d'être de manière générale, pour mieux se familiariser avec le volet relationnel (SU05), mais également sur différents aspects de l'enseignement, comme la planification, l'animation et l'évaluation (SU06-ST07-SU08-SU09).

Pour moi, l'enseignant associé est un guide, un mentor, quelqu'un qui va donner l'exemple et qui va m'expliquer l'intention cachée derrière ses interventions en classe. Cette personne m'apprend aussi beaucoup en enseignant à ses élèves en plus de me guider dans mes apprentissages réalisés en stage. (ST02)

Les SU poursuivent dans la même lignée en ajoutant que le mandat de l'EA face au ST est important pour la communauté éducative (SU03-SU04-SU05). Il sert en fait de « filet de sécurité » (SU02) à cette personne en apprentissage. Son rôle est avant tout de l'accompagner, de lui laisser de la place en classe, de l'observer, de lui fournir un milieu avec un maximum d'expérimentation et de lui donner de la rétroaction (SU03-SU04-SU05-SU06-SU08). Dans d'autres mots, il apprend au ST en même temps qu'il enseigne à ses élèves parce que son animation à elle seule est propice à l'apprentissage de contenus (SU01). L'EA a un rôle de soutien indéniable envers le ST (SU04-SU07). Sa rétroaction place le futur enseignant en situation d'apprendre de façon optimale par son expérience et le fait cheminer considérablement par des commentaires constructifs (SU04-SU06). Seul bémol, même si un superviseur fait ressortir que la plupart des EA sont conscients des exigences liées à leur statut et de ce qu'ils ont à faire en stage comme tâches principales (SU06), certains ont encore à apprendre à effectuer de la rétroaction professionnelle à des adultes (SU03-SU04-SU05). Cette observation issue des visites des SU, et par des commentaires reçus de ST, témoigne du fait que certains enseignants éprouvent de la réticence, ou ont de la difficulté à fournir des commentaires pour bonifier l'expérience vécue en milieu

scolaire (SU02-SU03-SU04-SU05-SU06). Cela revient à penser que les journées de formation offertes aux EA, pour guider l'accompagnement de ST vers la maîtrise de compétences professionnelles à l'enseignement, seraient une ressource utile pour ces personnes (SU06), en plus d'un suivi avec des personnes ressources de l'université qui faciliterait la compréhension de ce qu'est la rétroaction à offrir en stage. Le témoignage d'une enseignante associée illustre que, pour elle, la rétroaction semble omniprésente dans son accompagnement.

Je pense que je suis capable de trouver les bons mots et d'utiliser les moments propices pour effectuer ma rétroaction. J'aime rencontrer un stagiaire à la suite d'une animation en classe qui a suscité des réflexions ou qui lui a apporté des difficultés durant l'action. J'axe d'abord mon intervention sous forme de questionnements. « Comment as-tu trouvé l'activité? Que changerais-tu? Qu'est-ce qui a bien fonctionné selon toi? ». À même notre discussion, nous trouvons ensemble des solutions à expérimenter lors de la prochaine activité. Je l'encourage à essayer à quelques reprises en changeant différentes choses et lorsque cela fonctionne, c'est plaisant d'offrir des commentaires positifs au stagiaire. Cela, j'aime cela! (EA05)

Ce témoignage reflète le discours d'autres EA d'expérience rencontrés qui utilisent aisément le questionnement et l'analyse réflexive auprès de leur ST. Cette habileté est souhaitable chez tous les formateurs associés au stage.

4.4.1.3 Le rôle de superviseur universitaire : regards croisés

Le rôle des SU rejoint celui des EA en ce qui concerne l'accompagnement des ST. Ils se décrivent comme étant un mentor (SU01), un guide (SU01-SU03-SU04-SU05), un conseiller (SU01-SU05), un représentant de l'université (SU02), un consultant (SU02), un accompagnateur (SU02-SU03-SU04-SU08), un agent de liaison (SU04), une personne de référence (SU04-SU07), un médiateur (SU06). Ce rôle leur demande de préparer les ST

au monde scolaire et de les amener à mieux comprendre le fonctionnement d'une école (SU01). Ils ont le mandat de venir observer les étudiants en classe (SU01), d'offrir de la rétroaction (SU01) et une évaluation juste et équitable (SU07), en plus d'amener les ST à se fixer des objectifs et à utiliser des outils ou des stratégies pour les atteindre (SU03). Ils guident les ST à se poser les bonnes questions (SU04) et ils ont la responsabilité de préserver les intérêts du ST en s'assurant qu'il obtienne le maximum de son stage (SU05). Un superviseur précise qu'il décrit l'expérience vécue en stage pour les étudiants comme étant « une occasion de passage, un moment de transformation personnelle » (SU05). Il insère son rôle à l'intérieur de cette étape de la formation en les guidant, les conseillant et en outillant les ST à effectuer maintes prises de conscience (SU05). Les SU connaissent les responsabilités qui leur sont confiées, en plus de leur devoir d'intervenir si jamais un des deux acteurs d'une triade se trouve en difficulté (SU06). Un superviseur souligne également que son rôle lui demande d'être aussi une personne-ressource pour l'EA afin de répondre à ses interrogations et de le soutenir dans son accompagnement auprès du ST (SU04). Il se représente comme un agent de liaison entre le ST, l'enseignant et la direction d'école. En somme, pour décrire le rôle d'un superviseur de stage, le témoignage qui suit indique comment une personne peut vivre ce mandat à différentes étapes de sa carrière.

Maintenant, je l'assume plutôt bien mon rôle. Au début, j'avais tendance à me mettre du côté des stagiaires, de les mater, de les défendre en présence des enseignants associés. Parfois, j'étais mal à l'aise quand ils notaient plus bas que moi le stagiaire. Finalement, je me suis rendu compte que je notais à la hausse. Excepté les cas limites, je vis plutôt bien mon rôle de superviseur avec toutes les contradictions présentes dans ce travail. Je me considère davantage comme un consultant en tant que représentant de l'université. (SU02)

Selon les EA, le rôle du superviseur de stage se définit comme un agent de coordination qui s'assure que le stage se déroule bien. Un enseignant précise qu'il

apprécie qu'un superviseur sache prendre sa place, donner de la latitude au ST et instaurer un climat propice aux échanges (EA04). Pour ne pas répéter les résultats déjà placés dans la section qui concerne la relation entretenue entre superviseur et enseignant dans le rapport à l'autre, on va synthétiser les propos des personnes interrogées en affirmant qu'ils sont satisfaits du rôle qu'occupe le superviseur en stage et de la relation de confiance qui s'établit avec eux.

Selon les ST, le rôle du superviseur de stage est davantage passif que celui de l'EA. Pour eux, il s'agit d'une ressource extérieure (ST01), d'un consultant (ST04), d'un évaluateur (ST03-ST04-ST08), d'un accompagnateur (ST05-ST06), d'un conseiller (ST05-ST12), d'un guide (ST07). Un ST précise que pour lui, le superviseur est là pour lui offrir des outils et des rétroactions qui vont la faire progresser tout en apprenant à se connaître en tant qu'enseignant (ST08). Même si le superviseur de stage n'est pas toujours présent en classe, les ST mentionnent avoir recours à son aide et à son support en cas de nécessité (ST01-ST04-ST05-ST06-ST12). Son rôle se décrit par l'accompagnement à distance, qui demande disponibilité et écoute, en plus d'être une ressource extérieure qui offre un autre point de vue dans la rétroaction d'activités (ST01). Des résultats étonnants sont ressortis par rapport à la supervision de stage. Elle n'inclut pas nécessairement les SU interrogés dans le cadre de cette recherche, mais des ST s'avouent très déçus de l'encadrement reçu en stage IV. Comme ils sont en présence de plusieurs SU tout au long de leur formation, ils sont à même d'effectuer des comparaisons et d'affirmer ce qu'ils préfèrent comme supervision. Ils expriment leur insatisfaction :

J'ai écrit à mon ancienne superviseuse de stage à quelques reprises pour lui poser des questions. La personne responsable de mon stage IV n'était pas capable d'y répondre. Pour moi, cela veut dire de ne pas remplir son rôle au complet. Je ne me suis pas sentie guidée. (ST07)

Je ne recevais pas de rétroaction constructive après les observations en classe. J'aurais aimé avoir plus de détails. Me faire dire que j'étais bonne ne m'a pas suffi. Je n'ai pas reçu de commentaires ni de rétrospection. C'est comme si tout était parfait. Pourtant, je sais bien que même comme enseignante, je vais toujours apprendre, faire des choix et même faire des erreurs. Je pense que cela aurait pu être mieux comme encadrement. Je ne sentais pas que la personne responsable du stage était motivée par nos apprentissages. (ST08)

Comme j'ai eu quatre superviseurs, je peux me permettre de comparer et de préciser que j'aime cela quand c'est encadré, clair, exigeant, que cela me permet d'aller plus loin. En stage IV, j'ai été déçue, car j'avais de grandes attentes après avoir vécu un stage III avec un encadrement serré et avec beaucoup de rétroaction. En stage IV, je n'ai pas reçu de rétroaction après l'observation de mes activités. On m'a plutôt dit : « C'est bon cela! Tu vas passer cela ce stage là. » J'aurais aimé qu'on fasse des retours après mes activités. C'est important! (ST10)

Tous les ST ont mentionné s'attendre à recevoir de la rétroaction sur leur enseignement lorsqu'un superviseur se présente en classe. Un étudiant ajoute qu'il apprécie ce moment puisqu'il reçoit des commentaires positifs et des éléments à travailler par une personne extérieure de la classe (ST04). Il utilise cette évaluation comme un temps d'arrêt pour réfléchir à son enseignement. Il constate que les séminaires en groupe animés par le superviseur universitaire lui permettent également d'effectuer des retours sur son enseignement par les échanges entre ST (ST04). Un autre étudiant précise des retombées de la présence d'un superviseur en stage : il nous conseille différentes façons d'enseigner, il nous propose de nouvelles avenues pour améliorer notre animation, il est là pour répondre à nos questions (ST05). Enfin, un ST indique que son superviseur de stage lui a offert des rétroactions à la hauteur de ses attentes.

On discutait après une activité. Il me précisait ce qui avait bien été. Il questionnait certaines interventions. Il me proposait d'autres options. Il me demandait de réfléchir à des éléments, il me faisait pousser un peu plus loin mes réflexions par rapport à des sujets, c'était apprécié. Il y avait toujours une part de réflexion dans sa rétroaction. (ST12)

Par ce discours, on remarque à quel point le rôle et la manière d'interagir du superviseur universitaire peut avoir un impact sur les apprentissages d'un ST en l'amenant à effectuer des allers-retours entre la théorie et la pratique à la suite d'une animation vécue en classe. Ainsi, il construit lui-même sa conception du rôle qu'il a à jouer par les réflexions suscitées dans cette rencontre pédagogique.

4.4.2 L'institution

Le rapport à l'institution se vit comme un sentiment de solidarité envers l'école ou l'université dans laquelle on s'investit. Parmi les résultats, on y retrouve des extraits qui traitent du sentiment d'appartenance ressenti par les trois groupes de participants, d'une culture professionnelle à instaurer à l'université, selon les SU, et des valeurs institutionnelles, telles que décrites par les ST et les EA rencontrés.

Le rapport à l'institution est décrit, par les ST, comme une exigence du respect des règles à suivre dans l'école (ST05-ST12), mais également un esprit de solidarité avec l'ensemble des collègues (ST04-ST08-ST11) et les projets mis en place (ST01-ST03-ST05). Parmi les personnes rencontrées, des ST confirment ressentir un sentiment d'appartenance plutôt fort par rapport à leur école de stage (ST01-ST02-ST04-ST05-ST06-ST07-ST08-ST09-ST11-ST12). D'autres avouent ne pas s'être posé la question (ST10) ni ressentir un sentiment d'appartenance aussi fort en étant encore ST (ST03). Un ST explique que ce sentiment s'est développé au fil du temps.

Tranquillement, je me suis collée aux valeurs de l'école. Quand j'enseigne, je fais des projets sur l'école bleue. Je commence à intégrer les valeurs de l'école. Je me sens faire partie de l'école. C'est la première fois en stage que cela m'arrive. Je n'avais jamais eu un sentiment d'appartenance avant. (ST05)

Pour les autres ST, ce sentiment fort se vit étant donné plusieurs raisons énumérées : il s'agit de l'école de son quartier (ST01), un membre de la famille y travaille déjà (ST07), se sentir dans le groupe d'appartenance même en étant ST (ST08-ST11-ST12), effectuer d'autres activités en dehors de l'école avec le personnel (ST08-ST09). Un ST explique clairement comment il vit ce rapport à l'institution.

Je me suis plus sentie unie à cause des enseignants. Oui, il y a l'école, le bâtiment qui fait qu'on est ensemble dans un même lieu, mais il y a aussi les personnes qui influencent ce qui se passe dans cette école. On a un but commun envers les élèves par rapport à l'école. Je pense que tout cela a fait en sorte que cela s'est imbriqué pour faire un sentiment d'appartenance plus général à l'école. (ST10)

Ensuite, le rapport à l'institution est décrit par les EA et les SU comme une relation avec la communauté entourant l'école (EA01), un sentiment d'appartenance envers leur groupe d'élèves (EA05), mais également un effet de solidarité envers l'université (SU03-SU04-SU05) comme lieu de travail choisi (SU07) qui a même été leur lieu de formation (SU06-SU08). Leur sentiment d'appartenance semble être vécu de diverses manières. Pour des enseignants d'expérience qui ont une certaine stabilité à leur école, ils mentionnent qu'ils perçoivent un lien entre l'école où il travaille et la communauté qui l'entoure (EA01-EA02-EA04-EA06). Cette raison fait en sorte qu'ils ne songent pas à quitter ce lieu de travail. Un superviseure de stage mentionne qu'il ne ressent pas encore un sentiment d'appartenance envers l'université puisqu'il est en période d'insertion professionnelle. Il a encore un sentiment fort pour sa commission scolaire d'attache ayant été enseignant durant un plus long laps de temps (SU01).

4.4.2.1 Une culture professionnelle à développer

Même si les SU semblent établir des relations privilégiées avec certains collègues, leur discours a apporté différentes interrogations par rapport à cette culture professionnelle qui serait souhaitable de voir apparaître dans le milieu universitaire. En fait, des SU ressentent qu'il n'y a pas réellement de concertation ni de volonté de la part du personnel de changer le fonctionnement actuel (SU03-SU05). Une personne affirme que ce n'est pas dans la culture de l'université. « On essaie de la changer, mais il va avoir du travail à faire » (SU03). Plusieurs participants discutent de l'intérêt d'avoir des rencontres structurées pour discuter, faire un débat et prendre des décisions pour favoriser des liens à l'intérieur d'un même programme de formation (SU03-SU04-SU05-SU07). Cela rappelle le réel problème dans ce secteur qui est lié à la difficulté de se rencontrer pour favoriser une continuité entre les contenus abordés dans les différents stages, mais également dans les cours universitaires (SU05). Il serait profitable d'intégrer des connaissances théoriques précises aux différents stages et ainsi favoriser l'apprentissage des ST en profitant de l'alternance vécue entre les stages et la formation à l'université (SU03). Cette situation n'est pas simple puisqu'elle porte atteinte à la liberté académique des chargés de cours et des professeurs. Un superviseur souligne que des personnes préfèrent travailler seules et qu'il les respecte parce qu'il ne faut pas oublier que cela prend du temps pour construire du sens en travaillant en groupe (SU07). Un autre élément déjà soulevé est en lien avec la rémunération à offrir aux chargés de cours qui ne sont pas tenus d'être présents en dehors de leurs cours à l'université (SU05). C'est en analysant toutes les facettes de la situation qu'on s'aperçoit qu'il serait profitable d'instaurer de plus en plus d'occasions structurées pour créer une culture professionnelle qui prône le travail de concertation à l'université. Toutefois, il faut également tenir compte de toutes les contraintes qui témoignent que la situation souhaitée est complexe par rapport au statut des personnes à mobiliser. De plus, des acteurs ont manifesté leur intérêt pour ce type de rencontre. Force est de constater que des réunions ont déjà lieu en sous-

groupes, mais qu'il est venu le moment de mettre en commun les initiatives déjà amorcées pour instaurer un climat de concertation propre au milieu universitaire. La confiance est de mise lorsque des décisions seront prises en vue de promulguer la mission de l'institution. Pour l'instant, les SU s'assurent de respecter les modalités d'évaluation et de soutien émises par l'université et les règlements qui les concernent comme chargés de cours ou comme professeur, mais se sentent-ils réellement interpellés par un lien tissé serré avec l'université dans laquelle s'inscrit leur travail? Certains n'utilisent tout simplement aucune expression désignant un sentiment d'appartenance envers leur institution d'attache. D'autres, par contre, l'affirment en s'investissant dans leur travail, mais également par l'amélioration de leur institution. À cet égard, un rapport à l'institution semble présent pour certains SU, mais peu évoqué pour d'autres interrogés. Cette préoccupation doit aller au-delà de la connaissance et de la compréhension du fonctionnement du milieu de travail. Elle doit se vivre au quotidien et s'actualiser par l'intérêt de s'unir pour développer une culture professionnelle à l'université. La venue de l'approche-programme depuis 2011 mobilise les SU et leur fait vivre un véritable vent de changement. Leur témoignage a été reçu au début de cette démarche.

4.4.2.2 Les valeurs institutionnelles

Le rapport à l'institution réfère également aux règles de l'organisation ainsi qu'aux valeurs qui y sont encouragées. En ce sens, les ST et les EA ont été appelées à nommer celles qui sont prônées dans leur école. Des thèmes axés sur la réussite scolaire (ST02-ST07-ST08-ST09-ST10), la persévérance (ST07-ST11-ST12), l'écologie (EA03-EA05-ST01-ST02-ST04-ST05-ST06), l'entraide (EA04) et la fierté (EA06), ressortent comme des valeurs importantes par les participants. Certains travaillent dans des écoles vertes Brundtland qui orientent leurs projets vers des éléments reliés à l'environnement (EA04-EA05-ST01-ST02-ST03-ST04). D'autres ont eu la chance de se

retrouver dans les écoles bleues (EA03-EA07-ST05-ST06) où l'eau et l'environnement sont au centre de préoccupations liées à la conservation des milieux marins. Des ST ainsi que des enseignants 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 (EA01-EA02-EA04-ST04-ST11). Ils se sentent interpellés par le projet éducatif de leur institution scolaire et c'est la raison pour laquelle ils réalisent que, dans une école, un projet d'envergure a un effet rassembleur sur l'ensemble des acteurs (EA05-ST08). Toutefois, un ST explique qu'un règlement de son école l'interpelle plus ou moins. Il doit faire respecter le silence dans les corridors auprès des élèves, mais ce n'est pas toujours évident à appliquer. « Il me semble qu'ils ont mal choisi leur bataille par rapport à ce règlement. C'est mon opinion » (ST05). Cet exemple illustre que si une personne ne se sent pas interpellée par les valeurs prônées dans une école, ou qu'elle ne comprend pas leur raison d'être, elle se retrouve alors en dissonance cognitive. Cela implique qu'une partie de sa tâche va à l'encontre de ce qu'elle encouragerait naturellement en tant que personne. Se questionner et se positionner par rapport à des règles émises dans une école témoigne de l'intérêt qu'a le ST envers son institution. Il serait faux de croire qu'aucune situation ne nous ferait vivre des conflits de valeurs dans l'exercice de nos fonctions à l'intérieur d'une école. L'intérêt est plutôt de savoir comment y réagir.

4.4.3 La société

Parmi les résultats associés à la troisième dimension à l'étude, la préoccupation envers la société n'est pas négligeable puisque l'enseignant occupe un statut social particulier. N'étant pas officiellement reconnu comme étant une profession par l'Office des professions au Québec, l'enseignement repose toutefois sur des responsabilités morales qui se vivent autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs d'une école. Cette nuance fait en sorte qu'on parle du rapport à l'institution scolaire

qui s'étend même à l'échelle de la société. En ce sens, il a été demandé aux trois groupes d'acteurs si, selon eux, l'enseignement est un métier qui est valorisé ou non. Leur discours fait ressortir une reconnaissance sociale assez faible, mais qui ne semble pas influencer la perception de leur emploi, ni leur rendement au travail.

Majoritairement, les ST considèrent que l'enseignement n'est pas un métier qui est valorisé. En fait, ils font ressortir que même si leur travail semble reconnu par certains parents dans leur milieu de stage (ST04-ST05-ST06), il n'a pas la notoriété qui devrait l'accompagner dans l'opinion publique. Différentes sources alimentent les commentaires désobligeants envers les enseignants : les journaux, la télévision, les politiciens, etc. (ST06). Des ST précisent qu'ils se questionnent si leur métier est connu de la population lorsqu'ils voient le résultat de sondages qui proposent d'évaluer les salaires des enseignants en fonction des performances scolaires des élèves (ST01-ST02-ST03). Ils ajoutent qu'ils constatent qu'un peu tout le monde a la certitude de pouvoir enseigner (ST01-ST02).

C'est un avis général. Les gens ont une opinion déjà modelée en fonction de leur expérience personnelle. Il y a des personnes qui dénigrent la profession enseignante, mais ils ne savent pas réellement c'est quoi. Ils ont rarement mis les pieds dans une classe. C'est difficile de valoriser notre travail parce qu'on dirait que c'est une idée préconçue. Plusieurs sont restés avec la mentalité qu'un enseignant suit son manuel toute la journée, alors que cela a beaucoup changé. (ST07)

Deux ST discutent également de la formation à l'enseignement et des critères de sélection qui sont devenus légèrement plus sévères en ajoutant un examen de français et de mathématiques. Ils sont en faveur avec ce resserrement, mais ils constatent que des étudiants faisant beaucoup de fautes arrivent quand même à décrocher un diplôme. « Cela enlève un certain cachet en tant que profession. La maîtrise de la langue c'est important, mais on entend souvent parler d'enseignants qui font des

fautes » (ST08). Un ST ajoute également qu'il ressent qu'il y a tant de préjugés qui semblent collés à la formation à l'enseignement. « On se le fait tellement dire qu'on ne fait que du dessin ou du bricolage, qu'on finit par être gênée ou d'avoir honte de faire ce type de travaux » (ST10). Il ajoute qu'avant même de faire sa formation universitaire, il s'était aperçu que l'enseignement n'était pas valorisé par des commentaires reçus par rapport à son choix de carrière. Selon lui, ce qui n'aide pas à la reconnaissance, c'est le fait qu'en région éloignée, on accepte des personnes non légalement qualifiées pour enseigner au primaire. « Cela enlève une certaine notoriété à notre diplôme universitaire je trouve » (ST10). Plusieurs autres exemples ont été énumérés par ce groupe d'acteurs pour illustrer que, selon eux, la profession semble moins respectée. Ils ne se sentent pas toujours reconnus comme des professionnels.

Deux futurs enseignants ont vécu des situations enrichissantes en stage IV qui ont nuancé leur perception sur la question de la valorisation de l'enseignement. Un ST a été en contact avec un milieu scolaire où les enseignants sont respectés par la communauté éducative. « Ici, les parents prennent en considération ce qu'on dit, comme des professionnels. Avant mon stage, je me disais qu'on n'était pas beaucoup valorisés, mais ici c'est différent. On est reconnus » (ST04). Un autre ST explique qu'il a vécu une rencontre hors du commun avec un parent.

J'ai vu c'était quoi la reconnaissance par un parent africain. Il me tenait la main et il m'a remercié vingt-cinq fois de veiller à l'éducation de sa fille. Pour lui, c'était fondamental et il a précisé qu'on jouait un rôle extraordinaire dans la vie de son enfant. Cela m'a fait réaliser qu'on passe environ vingt-cinq heures par semaine avec les jeunes. Ce n'est pas rien. Je pense que c'est culturel d'avoir autant de reconnaissance que cela. (ST05)

Comme il a déjà été exposé dans la première dimension à l'étude, les personnes interrogées prennent conscience de l'image qu'elles dégagent et qui est décrite

comme une figure de modèle en société. Un enseignant explique que ce mandat demande en quelque sorte d'être un représentant de sa profession en dehors de son travail, ce qui inclut de se comporter dans les règles de l'art (EA04). Deux autres formateurs témoignent de l'importance de leur rôle par rapport aux étudiants en formation à l'enseignement. Selon eux, ce n'est pas rendre service aux élèves du primaire de les faire se retrouver devant des personnes qui n'ont pas les compétences pour enseigner. Cela suppose que le rôle de formateur a un impact sur la vie des jeunes par l'effet multiplicateur qu'implique leur décision de faire réussir ou échouer des ST (EA05-SU05). Former des enseignants, c'est une responsabilité sociale (SU05).

Les EA et les SU reconnaissent que la profession enseignante pourrait être davantage valorisée. Ils sont conscients qu'ils feront toujours l'objet de préjugés puisqu'ils ont accès à des conditions de travail intéressantes (EA01). De plus, ils font également ressortir que des personnes extérieures au milieu pensent avoir les compétences pour exécuter le même travail qu'eux. Pourtant, ils mentionnent qu'il s'agit d'un emploi exigeant. Selon eux, il devrait avoir des critères plus rigoureux pour accepter des étudiants en enseignement et embaucher des enseignants (EA04-EA05-SU05). Ce n'est pas n'importe quelle personne qui peut se retrouver devant une classe. Un formateur avoue que la formation à l'enseignement est encore reconnue comme une porte d'entrée facile avec peu d'exigences.

La valorisation de l'enseignement influence indirectement mon travail par la qualité des étudiants qu'on reçoit à l'université. Il y a aussi une tradition anti-intellectuelle au Québec. On se demande à quoi sert l'école. Cela fait longtemps que c'est comme cela. (SU05)

Des personnes interrogées apportent des informations supplémentaires qui expliquent leur point de vue nuancé sur la question posée. Un enseignant mentionne que dans son milieu, il se sent reconnu. « Je crois qu'enseigner au Québec, ce n'est pas très

valorisé. Par contre, dans mon milieu, je me sens valorisée » (EA06). Deux autres personnes affirment que même si la profession est dévalorisée, les enseignants ont un rôle à jouer dans tout cela puisqu'ils ont encore beaucoup de crédibilité auprès de la population. « On va commencer par la valoriser » (EA07). « C'est à nous de faire en sorte d'être perçus comme des professionnels en qui on peut avoir confiance » (SU08). D'autres formateurs associent la valorisation de l'enseignement à un phénomène social puisque cette profession a perdu de son lustre durant les dernières années (SU01-SU04-SU05).

Les trois groupes d'acteurs s'entendent pour dire que malgré la dévalorisation, les attentes de la société sont élevées et nombreuses par rapport aux enseignants. Un ST explique la complexité qui entoure ce constat puisque chaque personne a des attentes précises. Il y a donc une multitude d'attentes souhaitées avec lesquelles les enseignants doivent jongler (ST09). Un superviseur de stage ajoute qu'il perçoit une tendance qui se dessine par rapport au domaine de l'enseignement.

On est des fournisseurs de service. On vend l'idée qu'à la fin de l'année, l'enfant a acquis les connaissances et les habiletés requises. Les parents vont évaluer les produits en disant que si l'élève ne performe pas, c'est l'institution ou la personne en charge de la classe qui n'a pas livré la marchandise. On est de plus en plus dans cette approche client et même à l'université. (SU02)

Par cet extrait, on dénonce cette pression sociale qui est axée sur la performance et non sur l'apprentissage. Les enseignants ont une responsabilité énorme, en ayant le mandat d'accompagner d'autres personnes, mais ils ne peuvent pas endosser aussi le poids de l'échec scolaire qui est le résultat de plusieurs facteurs en jeu. Par leurs propos, les trois groupes d'acteurs semblent conscients du mandat qui leur est confié, et ce, à l'échelle de la société. Ils sont au courant des responsabilités associées à l'enseignement, de l'état actuel de la situation par rapport à la valorisation de ce

métier et des attentes parfois peu réalistes envers leur rôle. Malgré tout, ils ont choisi de s'investir dans le domaine de l'éducation, ils se rendent imputables envers la société puisqu'ils forment les citoyens de demain.

4.4.4 Description du rapport à l'enseignement

La troisième dimension à l'étude permet de tenir compte des contraintes que vivent les personnes interrogées dans un métier normé et qui concernent leur rapport au travail, à l'institution et à la société. L'analyse des verbatim révèle que le rapport à l'enseignement est encore en voie de définition. Cela a été plus ardu de dégager des thèmes communs pour les trois groupes d'acteurs. Il en ressort que cette dimension est encore à l'état d'exploration et qu'il serait souhaitable de resserrer le canevas d'entrevue pour tenter de comprendre pourquoi les réponses vont dans tous les sens. Ce constat se justifie étant donné le triple statut des participants qui mène à des particularités différentes. Toutefois, cela n'a pas empêché de décrire sommairement cette troisième dimension selon le point de vue de ST, d'EA et de SU. Le rapport à l'enseignement se vit comme un sentiment de solidarité envers l'institution, la profession et la communauté éducative dans laquelle chaque acteur s'investit. Cela se décrit comme une forme d'exigence de respect des règles et des normes, non écrites, mais encouragées dans la profession enseignante. Même si ce travail ne semble toujours pas aussi valorisé que ses représentants l'espèrent, cela ne les empêche pas d'exercer leur mandat en s'interrogeant et en tentant d'améliorer la mission de l'école. Cette responsabilité sociale comporte de nombreux enjeux éthiques et elle renvoie à cette culture professionnelle à développer, autant dans les écoles qu'à l'université. C'est par la force de l'engagement de chaque individu envers son institution d'appartenance qu'il sera possible de voir apparaître des projets rassembleurs. Comme le rôle d'un enseignant déborde du contexte de la classe, des

valeurs sociales véhiculées par l'école ont un impact direct sur celle encouragées en société.

En somme, le chapitre IV a présenté les résultats selon trois dimensions à l'étude (rapport à soi, rapport à l'autre, rapport à l'enseignement) en plus de décrire comment des ST, des EA et des SU définissent le concept d'éthique. Il est de mise ici de rappeler les objectifs de la thèse qui ont mené à répondre à la question de recherche. Ainsi, le chapitre IV a mis au jour les données recueillies tout en utilisant une structure de mise en forme du texte de manière à répondre clairement à la question posée.

Question : Quel est le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire?

Objectifs spécifiques :

- **Décrire** comment des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires définissent le concept d'éthique.
- **Interpréter** les trois dimensions associées au rapport à l'éthique – c'est-à-dire le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement – qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires, en tenant compte des différents points de vue.

Le chapitre V va maintenant permettre de compléter la présentation des résultats en se concentrant sur le concept central de la thèse et ainsi faire ressortir des éléments susceptibles d'offrir des pistes pour la formation à l'enseignement lorsqu'il est question d'éthique.

CHAPITRE V

ENSEIGNER ET FORMER À L'ÉTHIQUE

5.1 Synthèse des résultats concernant le rapport à l'éthique

Pour les trois groupes de participants, l'éthique professionnelle en enseignement ne se présente pas comme un domaine purement théorique. Il s'agit d'une prise de conscience, d'une préoccupation, d'un engagement, sous la forme d'un contrat non écrit, qui se vit au quotidien. Cette préoccupation fait référence à une réflexion critique sur les comportements humains et qui se reflète dans la conduite d'une personne par son attitude, ses paroles, ses gestes et ses actions dans le rapport à l'autre. Cet éveil à la conscience individuelle et collective ne va pas sans la contrainte des principes à respecter au sein des institutions normées, ni à l'encontre des limites de chaque personne. L'éthique, c'est une vision de la vie en constante évolution où l'univers des valeurs est omniprésent dans l'esprit de l'individu. Elle est accompagnée de questions, de dilemmes, de problèmes ou de situations incertaines, qui vont outiller la personne et l'amener à effectuer un travail sur soi pour comprendre ce qu'elle vit. C'est pour toutes ces raisons que s'attarder au rapport à soi, au rapport à l'autre et au rapport à l'enseignement nous a permis de mieux comprendre comment se traduit le rapport à l'éthique à même la pratique éducative de ST, d'EA et de SU.

Une question pour savoir en quoi les enseignants sont concernés par l'éthique a été posée aux ST, aux EA et aux SU. Même s'ils sont conscients que la profession enseignante n'est pas régie par un ordre professionnel au Québec, les trois groupes d'acteurs s'entendent pour dire que cela n'empêche pas que les enseignants aient un rôle important à jouer dans la société. « L'éthique, c'est la base. S'il n'y a pas d'éthique, il n'y a pas d'enseignement » (SU01). Les résultats font ressortir que l'éthique se présente en enseignement dans les paroles, les gestes et les décisions, par le respect de soi, des élèves ou des étudiants, des parents, des collègues, puis des valeurs qui sont transmises en classe. L'enseignant constitue une personne significative dans la vie des enfants qui fréquentent une école (EA05). Il peut même servir d'exemple autant dans son travail que dans sa vie en général. La figure de modèle qui se rattache informellement au rôle de l'enseignant amène des participants à affirmer que l'éthique est directement liée à l'enseignement (EA04-EA05-ST02-ST03-SU08). L'importance du mandat associé à ce métier rappelle également que les enseignants prennent des décisions et ont des responsabilités envers les élèves (ST04-ST05), ce qui les rend imputables envers la société. Un ST mentionne que l'éthique les concerne, car les enseignants ont des « comptes à rendre » aux parents, à l'école et à la société par le mandat qui leur est confié (ST09). D'autres ST indiquent que l'éthique se présente par le jugement professionnel, le fait d'avoir des choix à faire qui auront peut-être un impact sur l'apprentissage des élèves (ST10-ST11-ST12).

Je me dis qu'en enseignement, on est face à un être humain. On vit dans une dimension relationnelle qui est quand même complexe. On est constamment en relation avec d'autres personnes. Je pense que cette capacité d'entrer en relation avec les autres demande une certaine exigence au point de vue éthique. Je dois avoir des valeurs qui vont être acceptées par les autres, mais aussi des comportements qui vont être justifiés et acceptables. En tant qu'enseignant, tu dois justifier tes actions auprès des parents et des autres agents de la société. L'éthique constitue un ensemble d'attitudes que tu dois avoir pour te développer en tant qu'enseignant. (ST08)

Des SU expliquent que l'éthique les concerne pour plusieurs raisons. Il s'agit en fait d'un art de vivre, « quand on enseigne, on enseigne une façon de vivre » (SU01). Comme les formateurs travaillent dans des situations complexes, et qu'ils ont des observations à effectuer en contexte de stage, l'éthique a toute sa place dans le sens où les *a priori*, ou les sentiments qu'une personne peut avoir, pourraient fausser l'interprétation d'une situation (SU04). La dimension éthique est très importante parce que c'est un travail qui s'exerce dans un contexte de différenciation. Le SU doit faire preuve de jugement professionnel pour faire une lecture adéquate et ainsi ajuster les interventions en conséquence (SU04).

En enseignement, les acteurs sont confrontés à des conflits entre des valeurs personnelles et des valeurs du milieu dans lequel ils travaillent. Il est d'autant plus important de faire ces prises de conscience et d'effectuer un travail critique sur soi pour jongler avec les règles établies dans une école (SU05). Enfin, les SU expliquent que l'éthique concerne tous les acteurs présents, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement. L'une d'entre eux rappelle qu'enseigner, c'est d'abord avec ce qu'on est comme personne (SU08).

Comme chargée de cours, si je ne suis pas une personne qui est inspirante pour mes étudiants, que je me présente n'importe comment, que j'arrive en retard, que je ne respecte pas mes engagements, que je leur remets un plan de cours ou des documents qui sont inadéquats et qui contiennent des fautes... Je pense que ce n'est pas juste avec les enfants qu'on va parler d'éthique. Peu importe les personnes avec qui tu es en contact dans ton rôle d'enseignant, l'éthique ça a sa place partout, peu importe l'âge des personnes. Les enseignants associés et les superviseurs de stage sont eux aussi concernés par l'éthique. (SU08)

À même le discours des participants, on constate qu'on n'est plus à l'heure de débattre si l'éthique concerne ou non les enseignants. C'est clair dans leur propos que des enjeux éthiques sont associés à leur rôle, et ce, peu importe le contexte. Que ce

soit à l'université ou dans une école primaire, tous les acteurs en éducation sont concernés par l'éthique.

En somme, le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST, des EA et des SU s'exprime par des prises de conscience et des interrogations qui les interpellent en plus de guider leur manière d'être dans l'exercice de leurs fonctions en enseignement. Le contexte de la recherche fait ressortir différentes considérations à l'égard du concept central, mais également d'un point de vue plus large qui concerne la formation à l'éthique offerte à l'UQAR. Les propos des personnes interviewées correspondent à ce qui ressort de la littérature scientifique, à savoir que les enseignants sont concernés par l'éthique et qu'ils doivent prendre conscience des composantes éthiques de leur fonction (Desaulniers et Jutras, 2012a). On s'attend des enseignants qu'ils manifestent leur professionnalisme dans leurs attitudes et dans leurs interventions, qu'ils soient responsables de leurs choix professionnels et qu'ils puissent rendre compte de leur agir et de leurs actions (*Ibid.*). En fait, pour les ST, les EA et les SU, il est important de saisir la nature profondément éthique de leur travail au quotidien.

5.2 Former et enseigner à l'éthique

Former à l'éthique signifie d'accompagner l'enseignant ou le futur enseignant en vue de le conscientiser aux enjeux éthiques liés à son rôle. Les trois groupes d'acteurs ont été catégoriques sur le sujet, ils n'ont pratiquement jamais vécu d'occasions structurées de parler d'éthique dans le cadre d'une formation, à l'exception de quelques discussions informelles. Des EA ont mentionné que leur direction d'école parlait parfois d'éthique en début d'année, ou lors de rencontre mensuelle, pour effectuer des rappels généraux ou des mises en garde, mais sans plus (EA02-EA03). Les SU mentionnent qu'ils n'ont pas eu la chance de vivre des rencontres spécifiques

pour mieux les former à enseigner l'éthique. Une formation prévue pour discuter de la compétence éthique à évaluer est offerte aux EA, mais elle ne semble pas s'étendre pour les SU.

Je pense que ce serait intéressant. Il faudrait que cette formation soit ancrée dans la réalité de la formation en milieu de pratique. On a une belle occasion avec les stages de le faire. Je pense que cela va venir...
(SU05)

Un superviseur mentionne d'ailleurs que c'est délicat d'enseigner et de former à l'éthique en contexte de stage puisque ce n'est pas une question de stratégies, c'est du savoir-être. Il ressent parfois le sentiment qu'il est le « roi nu » puisqu'il n'a pas toujours l'outillage pour répondre aux interrogations d'ordre éthique de ST (SU02). Comme il s'agit d'un domaine qui est complexe en soi, et méconnu de la plupart des SU, il serait profitable selon lui d'échanger sur le sujet pour mieux orienter leur pratique. En fait, ce sont les situations délicates qui peuvent poser problème en situation de stage, surtout lorsqu'elles engagent un changement de milieu de stage ou l'échec d'un ST. Des SU ont manifesté le besoin d'être davantage formés à faire face à des situations limites qui comportent des zones grises (SU01-SU02-SU04-SU06-SU07).

5.2.1 Le point de vue des formateurs

Les participants ont été invités à formuler des suggestions par rapport à la formation à l'éthique offerte aux futurs enseignants, par l'entreprise des stages et d'un cours spécifique à l'université, sur l'éthique et la profession enseignante.

Depuis la refonte des programmes en 2001, un cours de trois crédits a été ajouté en fin de programme sur l'éthique et la profession enseignante. Cet ajout se veut un complément à la dimension éthique déjà abordée dans les séminaires de stage puisque

les étudiants sont évalués par rapport à douze compétences professionnelles, dont celle relative à l'éthique (compétence 12). Les formateurs estiment que l'éthique est une dimension incontournable en éducation. Cette préoccupation peut même se répercuter dans le quotidien de futurs enseignants en leur faisant prendre conscience des valeurs qui sous-tendent leurs actions (SU01-SU02-SU05-SU06).

Parmi les suggestions des formateurs se trouvent plusieurs éléments. Les EA observent certaines peurs ou difficultés des ST qui les incitent à penser que ces aspects relationnels méritent d'être approfondis à l'université. En ce qui concerne la relation à entretenir avec les parents, le stage IV devient révélateur puisque les futurs enseignants n'ont pas encore eu l'occasion d'expérimenter ce rapport à l'intérieur des autres stages. Des EA remarquent que des ST arrivent peu outillés et effrayés à l'idée d'appeler ou de rencontrer un parent lorsque cela ne fonctionne pas avec un élève (EA01-EA02-EA07). Ces enseignants suggèrent d'aborder ce type de rapport à l'autre en utilisant différentes stratégies d'enseignement afin de rendre les ST un peu plus à l'aise d'intervenir. Ce résultat corrobore avec ce que les ST ont affirmé en lien avec la relation à entretenir avec les parents. Ils caractérisent cette relation à bâtir comme étant un défi et certains ont même décrit des appréhensions au sujet de situations délicates à gérer avec des parents. Cet aspect mérite d'être examiné pour savoir comment mieux outiller et préparer des ST à entretenir un dialogue qui favorise des rapports courtois et professionnels auprès de parents. Le rapport à l'autre pourrait faire l'objet de discussions, de mises en situation ou de jeux de rôle à l'intérieur du cours d'éthique et de séminaires de stage. Cela pourrait très bien être expérimenté et abordé en stage I. Dans les écrits, les pratiques répertoriées pour la formation à l'éthique concernent l'étude de cas, l'incident critique, le journal réflexif, le débat et le jeu de rôle (Gohier, 2013; Jutras, 2013). Cela rejoint les suggestions exprimées par les personnes interviewées.

Un enseignant associé aborde aussi l'attitude, le savoir-être de certains ST, qui la questionne par rapport aux qualités de base d'un enseignant (EA05). Il se demande s'il n'y a pas lieu de conscientiser les futurs enseignants aux répercussions de leurs faits et gestes, mais surtout à l'impact de leur présence dans la vie des jeunes. Un autre enseignant associé ajoute que l'autorité, la discipline et le lien de confiance à bâtir, sont des exemples d'habiletés reliés à l'acte d'enseigner qu'elle doit souvent travailler à nouveau en stage IV puisque des ST n'ont pas toujours une facilité avec les relations interpersonnelles (EA07). Certains éprouvent des difficultés pour animer et gérer un groupe d'élèves. Des prises de conscience par rapport à leur attitude est nécessaire pour ces enseignants en devenir.

Les éléments de suggestions abordés vont dans le même sens étant donné qu'ils concernent le rapport à l'autre ainsi que le rapport à soi. Sensibiliser des ST aux différents aspects qui concernent l'acte d'enseigner va de soi en ajoutant des précisions sur la dimension éthique qui l'accompagne. Un superviseur de stage le vit en travaillant sur les valeurs personnelles des ST, en leur faisant prendre conscience de ce qui semble les perturber sur le plan émotionnel (SU05). Par l'entremise du stage, il voit une belle occasion d'identifier les situations où le système de valeurs d'un ST est mis à contribution, pour mieux comprendre le conflit de valeurs entre les siennes, celles d'autres personnes ou de l'institution (SU05). Les autres SU proposent différentes manières d'aborder l'éthique en classe ou en stage. La dimension éthique peut être explorée par l'entremise de discussions sur la professionnalisation de l'enseignement, l'acte professionnel et le comportement attendu des enseignants (SU04). Comme l'éthique aborde divers enjeux vécus en situation, plusieurs SU mentionnent que les études de cas, les résolutions de problème à partir de cas fictifs et de cas réels, sont susceptibles d'amener les étudiants plus loin dans leurs réflexions (SU02-SU03-SU04-SU05). Un superviseur ajoute qu'il propose d'effectuer un survol de la société d'aujourd'hui en discutant des réalités vécues en classe avec des ST (SU06).

Il voit l'intérêt d'approfondir ces réalités provenant de divers milieux en y dégagant ce qui concerne l'éthique par une réflexion individuelle et collective. Il se rend compte que former à l'éthique consiste également à travailler les émotions des futurs enseignants. En d'autres mots, il s'agit de les accompagner et de les aider à mieux se connaître, tout en mettant des mots sur ce qui les dérange parfois dans le milieu scolaire (SU06). Ces propos rejoignent ceux d'autres SU qui rappellent que l'éthique passe par la prise de conscience de l'importance du côté relationnel omniprésent en enseignement (SU07-SU08). Former et enseigner à l'éthique, il s'agit d'une préoccupation harmonisée qui inclut deux des dimensions déjà abordées : le rapport à soi et le rapport à l'autre. La troisième dimension à l'étude est peu nommée par les formateurs, mais c'est par les contraintes et les réalités vécues en milieu institutionnel que les ST sont confrontés à des questionnements qui concernent le cadre réglementaire de la profession enseignante.

Le cours *Éthique et profession enseignante* a pour mandat d'aborder plus en profondeur les composantes juridiques et légales rattachées à la profession enseignante. Il dresse un portrait actuel de la réalité vécue par les enseignants, tout en approfondissant le vocabulaire associé à l'éthique professionnelle en enseignement. Comme ce nouveau cours s'adresse aux futurs enseignants à leur retour de stage IV depuis 2002 dans l'institution convoitée, les formateurs ont été invités à exprimer leur point de vue sur l'emplacement d'un tel cours durant la formation à l'enseignement. Les propos des participants offrent une vue d'ensemble des arguments qui sont à considérer par rapport à la suggestion de déplacer, ou non, ce cours.

Même si certains participants se sont abstenus de répondre à la question, ou qu'ils étaient indécis par rapport à ce changement suggéré, des EA (EA02-EA04-EA05) et des SU (SU02-SU05-SU07) ont mentionné qu'ils suggèrent que le cours *Éthique et profession enseignante* soit déplacé avant le quatrième stage. Deux formateurs

expliquent que ce cours doit être devancé durant la formation en plus d'être mieux intégré aux stages et organisé pour effectuer des retours plus constructifs au moment du dernier stage (SU02-SU05). L'un d'eux précise qu'il constate le désengagement de certains étudiants en fin de programme et c'est une autre raison pour laquelle il propose le déplacement de ce cours. « Ils ont décroché de la formation universitaire au retour du stage IV, ils ont hâte de commencer à travailler » (SU05). En fait, un cours sur l'insertion professionnelle, qui inclut les réalités vécues en suppléance, serait plus parlant pour les étudiants à ce stade de la formation universitaire. Un formateur mentionne qu'il voit le cours d'éthique en deux volets (SU07). Qu'il s'agisse de deux cours de trois crédits ou d'un cours séparé en deux temps, il envisage une introduction à l'éthique avant le deuxième stage, afin d'amorcer la réflexion chez les ST avant même qu'ils aient à intervenir dans le milieu de la pratique. Des aspects théoriques et pratiques seraient abordés avant d'entreprendre les stages II, III et IV. Un retour, à la fin de la formation universitaire, pour effectuer un bilan avec les étudiants qui tiendrait compte de leurs conceptions et des apprentissages réalisés en stage sur l'éthique professionnelle en enseignement serait souhaitable (SU07).

En somme, cette section a abordé davantage la formation à l'éthique offerte à l'un des groupes d'acteurs, mais des SU et des EA ont eux aussi affirmé qu'ils seraient intéressés à participer à des occasions structurées, ou à des formations, sur la dimension éthique présente en contexte de pratique. À la lumière de ces résultats, tous les acteurs qui travaillent de près ou de loin avec des apprenants ont l'intérêt de recevoir une formation pour, entre autres, dégager les enjeux éthiques présents dans le rapport à l'autre et mieux cadrer le rôle qui leur est adressé. Il semble essentiel de considérer l'éthique professionnelle comme un élément incontournable de la formation à l'enseignement (Blondin et Duval, 2013).

5.2.2 Le point de vue des stagiaires

Au moment de discuter de la formation à l'éthique offerte à l'université avec les étudiants en formation, il est important de préciser qu'ils n'avaient pas reçu le cours de trois crédits *Éthique et profession enseignante*, à l'exception de deux ST ayant un cheminement particulier. Parmi les étudiants qui n'ont pas encore reçu le cours, certains rappellent le côté flou et abstrait qui est associé à l'éthique durant leur formation universitaire. Ils n'ont pas eu l'impression d'en entendre suffisamment parler dans des termes clairs durant leurs cours précédents le stage IV (ST04-ST05-ST07-ST08). En fait, ils discutent du fait que peut-être que la manière d'aborder ce concept n'a pas fait sens pour eux, ou que la question de l'éthique par l'entremise de la compétence éthique a été abordée vaguement, rapidement, sans pouvoir les aider à clarifier ce qu'est l'éthique (ST05-ST09-ST10-ST11-ST12). Cela rejoint les propos de St-Vincent, à savoir que « la conception de l'éthique demeure ambiguë dans les milieux de formation et de la pratique » (2007, p. 37).

Même si les ST se font évaluer à plusieurs reprises durant les stages par rapport à la compétence éthique, il s'agit d'une notion qui ne semble pas très claire à leurs yeux : « J'ai une idée vague de ce que c'est la compétence éthique » (ST05). « Je me sens perdue, c'est bien beau la définition, la théorie, mais je ne sais pas vraiment c'est quoi la compétence éthique » (SU07). « Il me semble que je n'ai jamais fait de réflexion approfondie sur la compétence éthique dans l'un de mes cours universitaires » (SU08). « C'est dommage, car c'est la notion la plus floue dans nos documents de stage et j'ai l'impression qu'on va comprendre ce que c'est lorsqu'on aura le cours, sauf que les stages seront finis » (ST12).

Deux ST ajoutent que cela se répercute dans l'évaluation de la compétence éthique en milieu de stage : « Quand je faisais un retour avec mon enseignante associée, c'était

toujours sur cette compétence qu'on bloquait un petit peu, ce n'était pas précis dans notre tête. Les énoncés de la compétence sont flous » (ST08). « On a eu beaucoup de questionnements mon enseignante associée et moi. On ne savait pas exactement en quoi consiste la compétence éthique. Les composantes sont trop larges. Ce n'est pas clair! » (ST11).

Par ces quelques témoignages, on en retire que même si les ST définissent dans leurs propres mots ce qu'est l'éthique au sens large, certains demeurent avec des incompréhensions par rapport à la compétence éthique utilisée durant la formation à l'enseignement. Ils demeurent en fait avec l'idée de ne pas comprendre la compétence éthique. Un ST mentionne qu'il retient surtout le document de stage III dans lequel il a eu des exemples de situations comprenant des enjeux éthiques à analyser (ST10). Il ajoute qu'il a vécu une discussion sur l'éthique en séminaire de stage et que cela lui a permis de savoir ce que l'éthique veut dire et ce qu'implique la compétence éthique par rapport au rôle du ST. Cet exemple illustre que des occasions structurées, où il est question d'éthique, stimulent les futurs enseignants tout en faisant du sens avec la construction de connaissances au contact des autres dans une communauté de pratique.

Parmi les suggestions des ST, on y cite : clarifier ce qu'est l'éthique (ST01), nommer ce qu'est un comportement éthique (ST04), aborder ce qu'est un comportement non éthique (ST03), parler davantage d'éthique durant les séminaires de stage (ST05), intégrer l'éthique dans tous les cours pour favoriser les liens avec la profession enseignante (ST07), expliquer plus en profondeur le cadre réglementaire et légale de la profession (ST10), en plus des douze compétences professionnelles (ST12). Les stratégies d'enseignement proposées sont les suivantes : questionnement, mise en situation, jeu de rôle, simulation, discussion, étude de cas, cas réel, observation,

analyse réflexive, débat (ST02-ST04-ST07-ST08-ST11). Elles rejoignent celles énumérées par les formateurs.

Parmi les deux ST ayant déjà vécu le cours sur l'éthique, l'un d'eux affirme avoir mieux compris le côté légal en plus d'apprécier d'avoir abordé des sujets comme les diverses lois qui concernent les enseignants avant d'entreprendre le quatrième stage (ST03). L'autre ST affirme avoir été très déçu de ce cours qui a fait l'objet de plaintes de la part des étudiants de sa cohorte. Il considère avoir reçu un cours si important de piètre qualité durant sa formation universitaires (ST06). Les deux s'entendent pour dire qu'ils ont préféré vivre ce cours avant le dernier stage en enseignement. D'autres ST se sont exprimés sur le déplacement du cours *Éthique et profession enseignante*. Parmi ceux qui sont en faveur de devancer le cours (ST01-ST02-ST03-ST05-ST06-ST07-ST08-ST09-ST10), certains estiment que cela aurait peut-être pu les éclairer davantage sur ce que sont l'éthique et le cadre réglementaire de la profession enseignante. Deux ST ont précisé qu'elles ne se sentent pas outillées par rapport aux règlements, normes et procédures de leur travail, en plus des lois qui concernent les enseignants (ST08-ST09). Parmi les étudiants plutôt en accord avec la formule actuelle, ou hésitants à se positionner étant donné qu'ils n'ont pas encore vécu le cours, l'un d'entre eux estime qu'il a déjà été amené à avoir des réflexions d'ordre éthique durant sa formation universitaire (ST04). Selon lui, la supervision de stage assure également un certain suivi par rapport aux apprentissages réalisés chaque année. Il perçoit le cours comme le moment idéal pour effectuer une consolidation des acquis, en plus de revenir sur différentes situations de travail afin d'y faire ressortir les enjeux éthiques. Ses propos rejoignent ceux d'un autre ST embêté par la question.

Je suis un peu mitigée à ce sujet-là parce que je me demande si cela m'aurait tant parlé d'avoir le cours d'éthique plus tôt. Maintenant, j'ai des questionnements. J'ai du vécu et j'aimerais faire des liens avec ce que j'ai vu durant mes stages. C'est sûr que cela m'aurait été utile d'en savoir un peu plus sur l'éthique, mais je pense avoir un bon jugement professionnel pour savoir qu'il existe des limites dans les interventions en enseignement. Peut-être qu'après avoir vécu le cours, je vais dire : « J'aurais aimé l'avoir avant ». Je ne sais pas. (ST11)

5.3 Emplacement du cours *Éthique et profession enseignante*

Il est difficile de se positionner facilement par rapport au déplacement du cours *Éthique et profession enseignante* à la lumière du point de vue des trois groupes de participants. Il en ressort une argumentation nuancée. D'un côté, le témoignage des acteurs incite à penser qu'inclure le cours d'éthique avant le dernier stage pourrait permettre de clarifier plusieurs concepts en plus de faire avancer les réflexions des ST. D'un autre côté, les finissants se retrouvent avec plusieurs situations de travail en tête si on considère le cours dans son emplacement actuel. Les ST possèdent des questionnements découlant de leur expérience en milieu de pratique. Cela crée l'occasion de partir de cas vécus pour approfondir avec eux une stratégie de résolution de problème comme la délibération éthique, par exemple.

En prenant une distance par rapport à la question, on s'aperçoit que l'emplacement du cours n'est pas le facteur le plus déterminant pour la compréhension de certains concepts. Ce qui questionne davantage, c'est de supposer que le cadre réglementaire de la profession enseignante soit assimilé par les ST seulement en fin de programme universitaire. Comment justifier qu'un futur enseignant sera au fait des principales modalités de son travail seulement en quatrième année de formation? Ce constat mène à la proposition de trouver un moment durant la formation initiale pour amorcer la réflexion sur l'éthique durant les deux premières années de formation, si le cours

demeure au huitième trimestre. Les séminaires de stage pourraient s'avérer un des endroits propices pour discuter de la question en quatre temps. Les autres cours universitaires peuvent également aider les étudiants à faire des liens. Ce qui importe, c'est de trouver des moyens pour que les apprentissages fassent du sens pour les ST afin qu'ils intègrent le contenu abordé en classe dans leur schème de pensée. En somme, on suggère que le cours demeure au huitième trimestre si les étudiants ont une occasion structurée d'aborder l'éthique professionnelle en enseignement avant la quatrième année de formation. Ainsi, le cours placé en fin de formation pourrait servir de synthèse et de consolidation des acquis. Pour amener une amélioration de la situation, il serait également souhaitable qu'une formation spécifique aux SU, ainsi qu'aux EA, soit créée sur les enjeux éthiques présents dans l'accompagnement des stages, mais également sur les contenus à aborder et les compétences qu'ils devraient eux-mêmes maîtriser pour enseigner et former à l'éthique.

En somme, le chapitre IV a présenté les résultats selon trois dimensions à l'étude (rapport à soi, rapport à l'autre et rapport à l'enseignement) en plus de décrire comment des ST, des EA et des SU définissent le concept d'éthique. Cette section visait plus précisément à répondre aux deux objectifs de recherche. Le chapitre V a permis de compléter la présentation des résultats en se concentrant sur le concept central de la thèse et ainsi faire ressortir des éléments susceptibles d'offrir des pistes pour la formation à l'enseignement lorsqu'il est question d'éthique. Le prochain chapitre servira maintenant de lieu d'interprétation dans le but de préciser en quoi des points saillants de l'analyse qualitative rejoignent ou se distinguent de la documentation scientifique associée au sujet de l'étude.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Le sixième chapitre offre une meilleure compréhension du sujet exploré par la discussion qui sert de lieu d'interprétation. Les résultats présentés dans les quatrième et cinquième chapitres sont maintenant mis en relation avec d'autres théories ou concepts associés à l'étude. Dans cette recherche, nous avons tenté de comprendre le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST de 4^e année, des EA et des SU, par l'analyse de leur témoignage faisant référence à leur définition du concept d'éthique, ainsi que la relation qu'ils entretiennent avec ce concept à partir de trois dimensions retenues (rapport à soi, rapport à l'autre, rapport à l'enseignement).

6.1 Des éléments de synthèse menant à la discussion

Dans la poursuite des deux objectifs de recherche, les trois groupes d'acteurs interrogés ont décrit le rapport à soi comme une réflexion menant à la connaissance de soi, à la préoccupation de soi et à la réalisation de soi. Les propos des ST, des EA et des SU se croisent pour faire ressortir qu'en enseignement, la référence aux valeurs est omniprésente. Elle se manifeste par l'expression d'attitudes, ou de comportements, qui réfèrent à des valeurs personnelles de l'individu et qui lui servent de guide pour orienter sa pratique éducative. La préoccupation de soi se construit comme un apprentissage qui passe par la notion de respect de soi, d'où l'intérêt d'établir ses propres limites en tant que personne. Pour ce faire, il demeure essentiel

de s'accorder du temps pour soi à l'extérieur du travail pour conserver une stabilité émotionnelle et ainsi apprendre à décrocher de l'enseignement. Se réaliser, c'est comprendre que par le contact avec les autres acteurs en enseignement, on grandit et on progresse en tant que personne. Si on éprouve un réel plaisir, ce bien-être incite la personne à s'engager dans ce travail qui la nourrit énormément. En résumé, cette première dimension, le rapport à soi, rend compte du caractère intrinsèque que revêt l'éthique dans le travail en enseignement (Desaulniers et Jutras, 2012b).

Le rapport à l'autre est omniprésent dans la pratique éducative de ST, d'EA et de SU. Il se caractérise par la multiplicité des relations à entretenir avec d'autres personnes ayant des statuts différents : les élèves, les parents, les collègues et la direction. Le rapport à l'autre prend alors de multiples visages par l'entremise de la pratique éducative. Les propos des ST, des EA et des SU, se distinguent par leur manière de vivre cette relation à l'autre en tenant compte des enjeux éthiques qui s'y présentent. On remarque que les ST sont à l'étape de découvrir qui ils sont comme enseignant au contact des autres acteurs, alors que les EA et les SU se préoccupent de l'impact de leur présence associée à leur rôle envers les autres acteurs. Cette deuxième dimension à l'étude met l'accent sur le caractère relationnel propre à l'enseignement et qui se vit comme une posture éthique ancrée dans la pratique. Pour reprendre les mots d'un enseignant associé, « l'éthique ce n'est pas quelque chose qu'on parle nécessairement entre nous chaque jour, on la vit. On ne la nomme pas, mais on la vit au contact des autres » (EA06).

Le rapport à l'enseignement permet de continuer à explorer le rapport à soi et le rapport à l'autre en tenant compte des contraintes que vivent les personnes interrogées et qui concernent leur travail. Des questions ont été posées aux participants afin de mettre en perspective le rapport qu'ils entretiennent avec leur mandat qui réfère à plusieurs responsabilités à l'intérieur d'une institution normée. Le

rapport à l'enseignement se vit comme un sentiment de solidarité envers l'institution, la profession et la communauté éducative dans laquelle chaque acteur s'investit. Cela se décrit comme une forme d'exigence de respect des règles et des normes, non écrites, mais encouragées dans la profession enseignante. Cette responsabilité sociale comporte de nombreux enjeux éthiques et elle renvoie à cette culture professionnelle à développer en enseignement, autant dans les écoles qu'à l'université. Dans les faits, le ST, l'EA ou le SU constitue à lui seul un agent social qui participe à un projet de société par l'entremise de son rapport à l'enseignement.

En somme, le discours des trois groupes de participants fait ressortir que l'éthique n'est pas perçue comme un domaine purement théorique, mais plutôt comme une façon d'agir et de vivre (Desaulniers et Jutras, 2012a). Le rapport à l'éthique s'exprime comme une prise de conscience, un engagement sous la forme d'un contrat social qui se vit au quotidien.

6.2 L'éthique : un concept qui demeure polysémique

Les constats qui émergent des résultats permettent une réflexion significative sur la nature et la place de l'éthique dans la pratique éducative de ST, d'EA et de SU au BÉPEP. En fait, les données de l'étude ont mis en évidence que l'éthique se présente sous différentes formes. Le fait que plusieurs personnes interrogées demeurent avec l'idée qu'elles ne savent pas définir l'éthique constitue sans conteste un fait marquant de l'analyse. En effet, elles éprouvent un certain malaise à donner leur propre définition de peur de se tromper et mentionnent avec désappointement leur manque de connaissance par rapport à cet objet d'étude. Les écrits théoriques sur la question montrent le caractère polysémique de l'éthique, ce qui peut expliquer le peu d'emprise sur une définition claire et simple de l'éthique pour les participants. Afin

d'approfondir cette assertion, les définitions du concept d'éthique des participants sont comparés avec une autre étude dans la prochaine section.

Récemment, Boisvert et Boisclair (2013) ont entrepris une étude pour, entre autres, cerner la perception et la place à donner à l'éthique dans la gestion scolaire. Tout comme dans notre étude, il a été demandé à 22 directions d'établissement scolaire de définir le concept d'éthique. Dans leurs résultats, quatre catégories de définition ont été répertoriées : axiologique, comportementaliste, normative et réflexive (Boisvert et Boisclair, 2013). La figure 6.1 présente une schématisation des catégories de définition en fonction de l'axe autorégulation-hétérorégulation (Boisvert *et al.*, 2003) utilisé dans le cadre conceptuel (revoir figure 1).

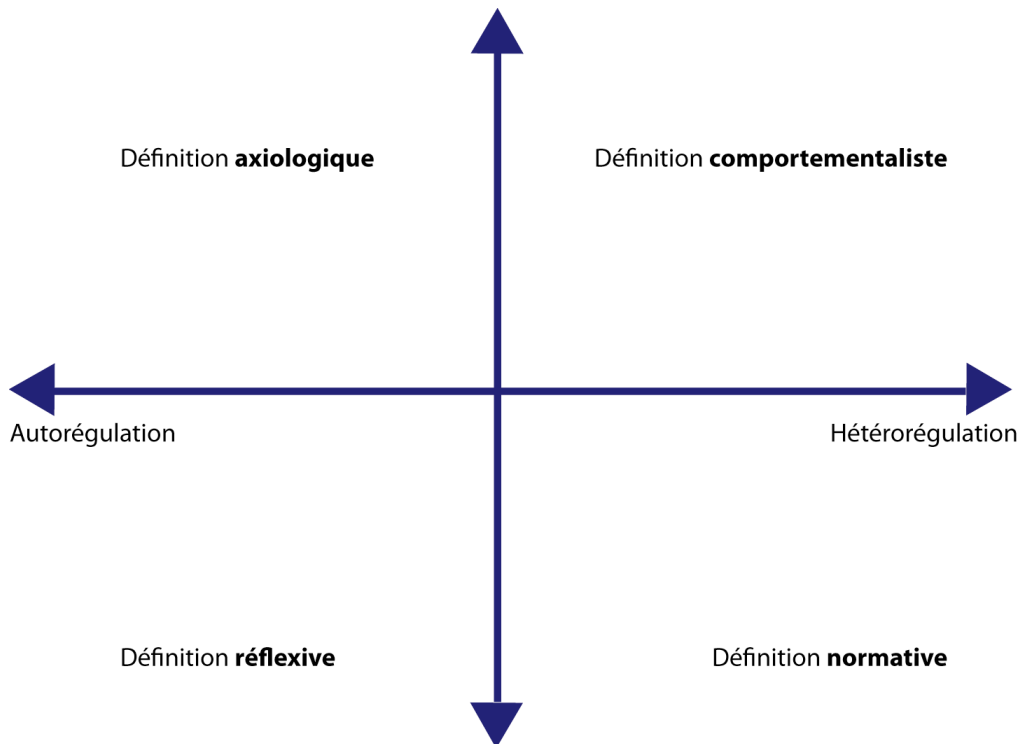


Figure 6.1 Schématisation des catégories de définition de l'éthique (inspirée de Boisvert *et al.*, 2003 et de Boisvert et Boisclair, 2013)

Un bref rappel s'impose ici. Placer ces quatre définitions sur l'axe autorégulation-hétérorégulation signifie qu'on interprète qu'elles rejoignent ces deux pôles définis selon l'autonomie laissée à l'individu dans la détermination de ses actions (Boisvert *et al.*, 2003). Par hétérorégulation, on retient que l'exercice du contrôle sur les comportements des individus est extérieur à eux, tout comme semble le démontrer la définition normative. Par autorégulation, on considère que la « régulation émane du sujet lui-même, qui décide de ses choix et de ses actions » (Boisvert *et al.*, 2003). Malgré l'attraction qu'exerce l'un sur l'autre pôle, les définitions portent toutes des éléments autorégulateurs et des éléments hétérorégulateurs à doses variables (*Ibid.*). L'idée est maintenant de poursuivre avec l'explication de chacune des catégories de définition en regard de repères conceptuels établis par Boisvert et Boisclair (2013). Au moment de définir l'éthique, des directions d'établissement ont mis l'accent sur l'importance des valeurs comme cadre référentiel pour prendre des décisions. C'est ce qui a fait émerger la première catégorie : définition *axiologique*. Selon le point de vue des personnes interrogées dans cette étude, l'éthique est également liée à la volonté de mieux agir. Ainsi, elle prend la forme imagée d'une marche à suivre, d'une méthode de bonne conduite, d'où l'idée de la deuxième catégorie : définition *comportementaliste*. L'éthique a également été définie « comme un outil d'aide à la décision » (Boisvert et Boisclair, 2013, p. 12). Selon cette finalité, l'éthique est intimement liée à la réflexion et se traduit sous forme de guide, de fil conducteur pour la prise de décision. C'est ce qui amène la troisième catégorie : définition *réflexive*. Enfin, l'éthique peut être décrite « en fonction d'une logique de conformité avec les règles et normes de l'organisation » (*Ibid.*). Reconnue de cette manière, elle renvoie à une manière de respecter conformément les règlements du milieu scolaire et à l'idée de « faire les choses selon les règles » (*Ibid.*). Il s'agit de la quatrième catégorie : définition *normative*.

Dans le tableau 6.1 sont sommairement présentées chaque catégorie de définition (finalité, image) en plus de les croiser avec des définitions recueillies dans le cadre de la présente étude. L'objectif est d'illustrer que l'éthique est un concept qui prend plusieurs sens, d'où le fait de reconnaître son caractère polysémique.

Tableau 6.1
Catégories de définition de l'éthique

Définition axiologique	Définition comportementaliste
<p>Traits caractéristiques : les valeurs occupent une place centrale dans la décision et l'action</p> <p>Forme : code référentiel</p>	<p>Traits caractéristiques : volonté de mieux agir avec les gens qui nous entourent</p> <p>Forme : marche à suivre, méthode de bonne conduite</p>
<p>Des extraits de définitions : <i>Pour moi, l'éthique c'est l'identification et la prise de conscience de ses valeurs individuelles et collectives (SU05).</i></p> <p><i>L'éthique concerne les valeurs que l'on veut inculquer comme société. (...) C'est une forme de prise de conscience (ST03).</i></p>	<p>Des extraits de définitions : <i>Pour moi, l'éthique c'est quand je réfléchis à ce que je dois faire, à ce que je devrais faire ou à ce que j'aurais dû faire (SU02).</i></p> <p><i>C'est un code de fonctionnement (SU03).</i></p> <p><i>Ce qui est acceptable ou ce qui ne l'est pas en lien avec l'attitude, le comportement que tu dois adopter (SU08).</i></p> <p><i>L'éthique, c'est la conduite de chacun des individus (EA04).</i></p> <p><i>C'est se responsabiliser face à nos paroles et à nos gestes (ST05).</i></p>
Définition réflexive	Définition normative
<p>Traits caractéristiques : outil d'aide à la décision</p> <p>Forme : guide, fil conducteur</p>	<p>Traits caractéristiques : logique de conformité aux normes de l'organisation, « faire les choses selon les règles »</p> <p>Forme : dispositif de contrôle normatif</p>
<p>Des extraits de définitions : <i>L'éthique, c'est une réflexion critique sur les comportements humains (SU01).</i></p> <p><i>C'est un contrat non écrit, un engagement (ST08).</i></p> <p><i>C'est s'informer, réfléchir, se questionner (ST10).</i></p> <p><i>L'éthique, c'est un peu un code de vie, une réflexion sur les comportements et les limites pour choisir la bonne voie en fonction du contexte (ST12).</i></p>	<p>Un extrait d'une définition : <i>On a une tâche à faire, des responsabilités envers l'État, par rapport aux parents, on a un programme à respecter (EA01).</i></p>

Source : Boisvert et Boisclair, 2013

La présentation des différents visages que prend l'éthique dans le système scolaire n'a pas l'intention de fermer cette réalité dans une représentation aplatie, où les différentes catégories sont des frontières difficilement malléables (Belzile, 2015). L'exercice de croiser nos résultats avec des catégories émergentes de la littérature scientifique s'avère porteur de sens en offrant un éclairage intéressant sur les données décrites dans le chapitre précédent. Il est intéressant de remarquer que les quatre types de définition se retrouvent dans le discours des participants de la thèse. À titre d'exemple, une même définition peut regrouper trois catégories des repères conceptuels identifiés par Boisvert et Boisclair (2013). « L'éthique, c'est une réflexion par rapport à ce que tu vas dire ou faire. Je pense beaucoup à l'intégrité et aux valeurs » (ST07).

Chaque personne a des valeurs personnelles, mais aussi des principes moraux à respecter en société pour assurer un mieux-être ensemble. L'éthique est une forme de contrat non écrit qui permet à l'individu de s'engager au profit de la collectivité (ST08).

Dans la première définition, on remarque que la réflexion, le comportement et la référence aux valeurs sont omniprésents lorsque vient le moment de décrire ce qu'est l'éthique. Ainsi, la ST fait référence à la fois à la catégorie axiologique, comportementaliste et réflexive. Dans la deuxième définition, on se rend compte que la catégorie normative (à l'échelle de la société) fait aussi partie de la conception de l'éthique de cette ST. Elle rejoint également la finalité de la catégorie axiologique et de la catégorie réflexive par les propos utilisés.

Pour compléter cette première piste d'interprétation, il est important de rappeler que le guide d'entrevue s'est concentré uniquement sur l'éthique et non sur les cinq principaux modes de régulation des comportements qu'exposent Boisvert *et al.* (2003). Sans que cela leur ait été précisément demandé, certains participants ont, à

l'occasion, fait référence à la morale, au droit, aux mœurs et à la déontologie pour expliquer leurs réponses. Ainsi, en dépit du fait que l'éthique se trouve à l'extrême gauche sur l'axe autorégulation-hétérorégulation (Boisvert *et al.*, 2003) et qu'il s'agit du seul mode de régulation des comportements qui repose sur le jugement personnel de l'individu, cela ne change pas le fait qu'il existe une véritable dynamique naturelle des interactions régulatrices. Ce constat renforce l'idée de viser d'une approche intégrée des modes de régulation en éducation, communément appelée synergie régulatoire telle que proposée par Jutras (2013). Il s'agit d'une approche où l'on tend vers l'autorégulation au service des normes (Jutras, 2013) afin de favoriser la fluidité des différents modes de régulation des comportements et de les percevoir comme étant complémentaires. Les propos de ces auteurs (Boisvert *et al.*, 2003; Jutras, 2013) nous semblent porteurs étant donné que l'éthique se vit au sein d'institutions normées dans le contexte de la formation pratique.

Selon nous, il devient crucial de créer des dispositifs de formation, de soutien et d'accompagnement destinés à tous les acteurs présents durant la formation en milieu de pratique, pour comprendre comment l'éthique se manifeste concrètement dans les pratiques professionnelles relatives à l'enseignement, et ce, à partir de repères conceptuels validés auprès de la communauté scientifique dans le domaine (Jutras et Gohier, 2009). Trop souvent, des pratiques de formation sont mises en œuvre (*Ibid.*), « [or], les théories et les cadres de référence éthique sous-jacents à ces pratiques sont parfois mal définis » (*Ibid.*, p. 2). Soit ils ne sont pas explicités, soit ils font référence à des postures différentes qui génèrent de la confusion (*Ibid.*).

6.3 Le rapport à l'éthique

Inspirée de la pensée de Ricoeur (1991) et des travaux de Meirieu (2012) et de Desaulniers (2007), la dimension tripolaire du rapport à l'éthique a servi de toile de

fond pour explorer ses manifestations dans la pratique éducative des trois groupes d'acteurs sélectionnés. Selon Ricoeur, l'éthique constitue une visée de la « vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (1991, p. 257). Nos actions devraient s'envisager selon un objectif de « vie bonne », constamment motivées par le respect de l'autre par l'expression « avec et pour autrui ». De plus, si nous considérons l'autre dans notre réflexion et dans nos agissements, la préoccupation à l'égard de l'institution se trouve également dans la visée éthique (Belzile, 2008).

Les constats qui émergent de la discussion permettent une réflexion significative sur la nature et la place de l'éthique dans la formation pratique. En fait, les résultats de l'étude ont mis en évidence que l'éthique se présente sous différentes formes, d'où son caractère polysémique. Les trois dimensions à l'étude sont maintenant reprises dans ce chapitre en regard des deux objectifs de la recherche qui répondent à la question formulée : Quel est le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST, des EA et des SU du BÉPEP?

Lorsqu'on tente de répondre à la question de recherche, il apparaît que le rapport à l'éthique s'interprète comme étant une **réflexion en constante négociation**. Le présent chapitre illustre des agents de négociation qui caractérisent le rapport à l'éthique qu'entretiennent les trois groupes d'acteurs liés à la formation en milieu de pratique. D'abord, le rapport à soi se rapporte au moteur interne qui oriente la pensée et la conduite. Sans être un agent de négociation externe, cette première dimension à l'étude fait plutôt ressortir le point de départ de la réflexion éthique. Le rapport à l'autre permet d'examiner le contexte relationnel omniprésent dans la pratique enseignante, et plus précisément en formation pratique, ce qui demande aux ST, aux EA et aux SU interrogés de redéfinir constamment la relation à adopter envers autrui. Le rapport à l'enseignement est décrit en fonction du rôle et du statut social associé à l'enseignant. Cette troisième dimension fait ressortir quelques points de tension que

vivent les personnes rencontrées lorsqu'il s'agit de mettre en perspective les savoirs de la profession relatifs aux demandes sociales qui se rattachent au mandat de la formation initiale à l'enseignement.

À la lumière de ces résultats, il nous est apparu que le rapport à l'éthique se manifeste comme une réflexion plus ou moins consciente au cours de laquelle le ST, l'EA ou le SU cherche à trouver un terrain d'entente entre ses valeurs et celles qu'il perçoit de la société, de l'institution et des autres personnes présentes dans la situation (Jutras et Boudreau, 1998). On constate que le point de départ de la négociation éthique s'avère la personne elle-même (rapport à soi).

6.3.1 Rapport à soi

En interrogeant trois groupes d'acteurs associés à la formation pratique sur le rapport à soi, cela nous a permis de saisir « l'individualité » de chacun d'eux et ainsi rendre compte que l'éthique professionnelle en enseignement se caractérise d'abord par son caractère individuel (André, 1992; Fourez, 1990; Goodlad *et al.*, 1990; Jutras et Boudreau, 1998; Meirieu, 2012; Strike et Soltis, 1992). Plusieurs écrits s'attardent au développement des compétences en enseignement (Bégin, 1998; CSÉ, 1990; Desaulniers, Jutras et Legault, 2005; Forest et Lamarre, 2009; Lafortune *et al.*, 2008), mais peu d'entre eux renvoient à la perception que les enseignants, ou les futurs enseignants, ont d'eux-mêmes (Pelletier, 2013). Dès leur formation initiale, le discours de futurs enseignants révèle qu'il manque encore des occasions structurées de réfléchir à leur propre attitude, à leurs valeurs et à leurs actions, dans l'école et en dehors de celles-ci (Desaulniers *et al.*, 1998). Les ST interrogés ont mentionné que la pratique enseignante ne leur permet pas toujours de prendre le temps de se soucier de leur personne. Il s'agit également pour eux de tenir compte de leurs valeurs, en plus de s'accorder du temps de qualité à l'extérieur de l'école, pour garder un certain

équilibre entre leurs vies professionnelle et personnelle. Nous pourrions penser que cela va de soi en prenant connaissance des données qui représentent les formateurs universitaires. Pourtant, selon le témoignage des ST, ce n'est pas une évidence en début de carrière. Ils estiment se connaître de plus en plus par la pratique éducative, mais ils constatent également qu'ils doivent apprendre à se fixer des limites pour ainsi créer un équilibre. D'ailleurs, des chercheurs dans le domaine de l'insertion professionnelle considèrent que les débuts dans l'enseignement influent sur la personnalité et l'efficacité des novices, de même que leur perception de soi en tant qu'enseignant (Beijaard, Meijer et Verloop, 2004; Flores et Day, 2006). Les trois groupes de participation s'entendent pour dire qu'en enseignement, il peut être facile de s'oublier par l'ampleur de la tâche. On parle alors d'abnégation de soi au service des autres (Belzile, 2008). C'est à ce moment qu'intervient la notion de respect de soi, puisque tous les enseignants sont des personnes avant tout (Abraham, 1984) et leur première responsabilité éthique devrait être de prendre soin d'eux-mêmes (André, 1992). Le discours des ST est pourtant contradictoire. Certains avouent que c'est important de se préoccuper de soi, mais que ce n'est pas réellement ce qu'ils ont fait durant la première portion du stage IV. Un ST le confirme. « Au début du stage, je ne décrochais pas du tout et je suis tombée malade! » (ST05). 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, au risque de s'oublier ou de ne pas tenir compte de leurs propres limites. Les EA et les SU affirment qu'ils parviennent à établir leurs limites, mais que cet apprentissage s'est fait après quelques années d'expérience. Pour les ST, c'est plus difficile d'établir des limites, de les respecter et d'apprendre à ventiler du travail. En stage IV, la vie en classe avec les élèves représente à la fois le milieu et le moment les plus significatifs dans leur expérience de travail (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Les ST sont fébriles et ils ont besoin de l'aide des formateurs autour d'eux pour leur rappeler que leur principal outil de travail correspond à leur personne. Cette prise de conscience doit s'établir en début de carrière de manière à inciter les nouveaux

enseignants à déjà prendre soin d'eux. Le stage est un moyen de formation déterminant au service de la construction et du raffinement de son outil le plus précieux : sa personne (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012). Aborder cet aspect avec les ST ne peut qu'améliorer leur insertion professionnelle. Des ST relatent d'ailleurs qu'après leurs premiers mois en stage IV, ils se rendent compte qu'il importe de penser à soi, et parfois même, avant de penser aux autres. En résumé, les ST sont conscients qu'il est important de se préoccuper de sa personne, mais ils constatent que cela ne prend pas assez de place durant le stage IV étant donné l'excitation de prendre en charge une classe. Ils sont davantage préoccupés par leurs nouvelles responsabilités.

Dans un contexte d'accompagnement des ST vers la maîtrise des compétences en enseignement, Forest et Lamarre (2009) présentent la réflexion éthique animée par un triple souci 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 qui aborde le rapport à 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. (Forest et Lamarre, 2009, p. 181-182)

Ici encore, les valeurs sont omniprésentes et au cœur de la prise de décision. L'éthique est d'ailleurs une « réflexion sur les valeurs, le sens et les finalités des actions humaines permettant de prendre des décisions éclairées et responsables » (Desaulniers et Jutras, 2012a, p. 16).

C'est souvent pour des raisons éthiques que des personnes décident de devenir enseignant. L'amour pour l'école ou les enfants font en sorte que les trois groupes

d'acteurs interviewés ont envie de s'engager pour contribuer au développement des jeunes. Comme l'éthique est établie par un ensemble de valeurs qui correspondent à une conception particulière de la personne (Desaulniers et Jutras, 2012a), les ST et les formateurs ont précisé qu'il importe d'en tenir compte et d'identifier en quoi elles touchent les interventions professionnelles vécues en enseignement. Ils sont conscients qu'ils possèdent des valeurs personnelles issues de leur milieu familial qui peuvent parfois différer de celles des autres enseignants avec qui ils partagent la responsabilité d'enseigner. Une nuance s'installe alors, puisque les valeurs peuvent être différentes d'un enseignant à un autre, sans toutefois teinter les valeurs professionnelles qui concernent spécifiquement leur travail. Tout comme le soulignent Desaulniers et Jutras (2012a), des valeurs sociales sont également partagées par l'ensemble de la société et les enseignants ne peuvent se situer totalement en dehors de celles-ci. En plus d'être face à leurs valeurs personnelles, professionnelles et sociales, les ST et les formateurs sont également concernés par des valeurs institutionnelles, soit celles prônées par l'école (*Ibid.*). Les personnes interviewées ont souligné qu'elles s'y sentent interpellées. Elles ne se sentent pas mal à l'aise avec les valeurs véhiculées dans leur institution scolaire.

Faisant référence aux valeurs des trois groupes de participants et à la préoccupation de soi dans la pratique enseignante, il est intéressant de dégager que nos constatations s'apparentent aux résultats d'une recherche effectuée sur la génération Y (18-25 ans) et représentée par des futurs enseignants du même groupe d'âge que les ST. L'étude montre que les membres de la génération Y croient qu'un travail doit permettre de se développer et de se réaliser comme personne (Deslandes, Paré et Parent, 2006). C'est aussi important selon cette génération d'avoir du temps pour soi en dehors de la pratique éducative (*Ibid.*). Ces éléments font ressortir que la dimension du rapport à soi est présente dans le discours des futurs enseignants interviewés, et cela correspond à des valeurs communes prônées par des personnes appartenant à ce groupe d'âge.

Dans un autre ordre d'idées, les résultats de l'étude montrent une similitude et une continuité dans les valeurs des jeunes et de leurs parents (*Ibid.*). Ce fait saillant de la recherche s'apparente à nos résultats concernant les valeurs des ST, des EA et des SU. Le tableau 4.3 nous a montré plus tôt que les trois groupes possèdent des valeurs assez semblables.

À la suite de l'analyse des données, le rapport à soi se manifeste dans la pratique éducative comme une réflexion au cours de laquelle chaque acteur devient une meilleure personne par la connaissance et le respect de soi. Certains formateurs s'entendent pour dire que le rapport à soi est une préoccupation qui se transforme au fil du temps et, qu'avec l'expérience, les ST pourront se réaliser davantage. Une prise de conscience s'effectue très tôt pour les ST, puisqu'ils ne sont pas encore à leurs débuts en enseignement. Pourtant, certains d'entre eux précisent que la formation à l'enseignement devrait mettre plus d'emphasis à l'intérieur des cours pour sensibiliser les futurs enseignants 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, apprendre à reconnaître ses limites. Ce constat rejoint les propos de Fournier et Marzouk (2008) qui précisent que :

la formation initiale des maitres 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).

Les ST gagneraient à se connaître sur les plans psychologique, social et professionnel, en vue de les préparer à mieux vivre leur insertion professionnelle à la suite de leur stage IV. Il importe donc que la formation psychologique puisse outiller les futurs enseignants à mettre en place une démarche de formation qui va au-delà des manuels, des programmes et des technologies. Le principal instrument à la pratique,

c'est l'enseignant lui-même, ce qui suppose un travail et une réflexion sur soi, contribuant alors au développement de l'agir éthique (Pelletier, 2015). D'un autre côté, les formateurs gagneraient autant à recevoir ce type de formation continue pour en retirer des bénéfices pour eux-mêmes, mais également pour mieux accompagner les ST.

6.3.2 Rapport à l'autre

Le rapport à l'autre touche la relation avec les élèves, mais également celle avec les parents, les collègues et la direction. En ce qui concerne les élèves ou les ST, les personnes interviewées mettent l'accent sur la gestion de classe pour établir rapidement le type de relation désiré. Les ST sont conscients que ce type de rapport s'effectue entre des personnes ayant un statut différent (COFPE, 2004). En fait, l'expérimentation de la relation amicale fait vite remarquer aux ST qu'il ne s'agit pas d'une méthode efficace lorsqu'on prend en charge une classe. On doit plutôt encadrer la relation et faire comprendre aux élèves cette distance professionnelle. Les formateurs ont vite compris qu'il ne s'agit pas d'une relation amicale à entretenir avec les ST. Ils ne jouent pas au rôle du père, du frère, ni de l'ami. Voilà pourquoi on dit qu'en enseignement, il s'agit d'une relation professionnelle et non une relation parentale ou amicale (Lévesque et Barriault-Boisvert, 2001).

Les relations entretenues avec les parents sont décrites par les ST et les EA comme un rapport axé sur la communication, l'entraide et la confiance. Le but premier est d'établir un partenariat. Le travail d'équipe est privilégié en plus de l'intégration des parents aux activités de l'école. Le COFPE (2004) aborde les relations avec les parents dans son rapport *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* et indique que des contacts établis avec ces acteurs constituent une composante importante du travail enseignant. Selon lui, le suivi avec les parents des élèves en

difficulté se révèle ardu pour de nombreux enseignants (COFPE, 2004). Selon St-Vincent (2008), les enseignants doivent s'attendre à un spectre assez large de réactions possibles lors des communications auprès de parents. Certains ST et EA ont souligné que le désengagement de la famille peut, à l'occasion, influencer leurs rapports. Cela va dans le même sens que les résultats d'une étude (Maubant, 2007) qui précise que les enseignants aimeraient que certaines familles s'investissent davantage dans l'école et dans la vie scolaire de leurs enfants. Dans une autre étude, des stagiaires finissants identifient le besoin de savoir comment intervenir avec le parent (Pelletier, 2015). Ces exemples montrent que la préoccupation éthique des enseignants ne se limite pas au travail en classe avec les élèves (COFPE, 2004), mais qu'elle touche aussi les autres personnes concernées par leurs interventions professionnelles, dont les parents.

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 personnes interviewées partage le point de vue de Jutras sur le sujet, des liens sont à établir entre les éléments qui rejoignent ses constats et ceux obtenus lors des témoignages. Premièrement, il est tout indiqué de penser que le sexe, l'âge ou la phase de la carrière entraînent des répercussions dans les relations entre collègues. En effet, les trois groupes d'acteurs 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. Un ST mentionne d'ailleurs que durant ses quatre stages, il avait parfois l'impression qu'il ne se rapprochait pas des autres enseignants par son étiquette de ST (ST12). Si on pense à un ST qui arrive dans le milieu avec des idées innovatrices, différentes de celles des enseignants chevronnés, cela peut occasionner des frictions. Dans ces conditions, il est juste de penser que « les besoins différents des collègues, leurs valeurs et la nature de la 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). Deuxièmement, les témoignages sont en accord avec le fait qu'en contexte scolaire, il soit normal que des divergences d'opinion se présentent et que des frictions aient lieu entre collègues, même si on poursuit un but commun (*Ibid.*). Chaque enseignant 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.*). Cet extrait le confirme. « En stage IV, mon enseignante associée était assez spéciale. Elle représente en quelque sorte le contre-exemple du modèle d'enseignante que je voudrais être dans une classe » (ST12).

Comparativement aux rapports entretenus avec les collègues, les trois groupes d'acteurs considèrent que celui avec la direction est différent sur certains points. Même s'il s'agit d'une relation courtoise et professionnelle, les ST et les EA affirment qu'elle s'entretient avec un pouvoir d'autorité puisque la direction est leur patron à qui rendre des comptes. Pour les ST et les EA, la qualité de la relation est satisfaisante lorsqu'ils ressentent que la direction les appuie dans leurs interventions, qu'elle s'intéresse au déroulement du mode de fonctionnement de la classe et de l'école. Plusieurs auteurs mentionnent que la direction devrait jouer un rôle de premier plan lors de l'accueil des stagiaires et les informer du fonctionnement de l'école (Martinez et Coombs, 2001; Conderman et Pederson, 2006; MELS, 2008; Turner, 2008; Cividini et Zourhal, 2013). Les stagiaires ont d'ailleurs mentionné avoir été accueillis et intégrés de manière positive par leur direction d'école. Ils se sentaient à l'aise de lui poser des questions et de lui demander de l'aide. Pour les SU, la direction devient un allié au moment de la supervision de stage et surtout en cas de stage problématique. Les SU s'attendent à ce que la direction d'école les appuie lors de situations qui demandent un changement de classe de stage, par exemple. La

collaboration est souhaitée afin de travailler ensemble et d'entretenir de bons rapports. La direction constitue en fait un acteur clé en cas de situation problématique en stage, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un problème éthique qui se présente, par des conflits de valeurs ou de principes, entre différents acteurs (St-Vincent, 2015).

Dans le rapport à l'autre, il est également abordé le type de relation qu'entretiennent les ST avec leur EA et leur SU. Au plan des types de relations décrites avec les EA, certains témoignages des ST se distinguent en ce qui concerne la chimie présente entre les deux personnes liées par le stage. Des ST expliquent clairement qu'il y a eu un moment d'adaptation avec leur EA en début d'année pour mettre leurs limites et s'approprier en tant que personne. Leur discours fait donc ressortir que cela n'a pas toujours été facile comme relation et qu'il y a eu un temps d'appropriation au début du stage. Pour d'autres ST, ce fut une révélation comme jumelage, car ils étaient en présence d'une personne qui partageait certaines valeurs, en plus d'être simple et agréable à côtoyer. Des ST affirment qu'ils ont senti dès le début que la relation allait être particulière et enrichissante, sans censure ni malaise, durant le stage de quatre mois. Ces ST manifestent donc des attentes concernant les échanges avec les EA : « franchise, honnêteté, disponibilité pour communiquer et rétroagir, pour expliquer le fonctionnement de la classe » (Forest et Lamarre, 2009, p. 36). Les échanges se trouvent au cœur des apprentissages que font les ST à l'école et la relation qui s'y crée permet de nommer et d'intégrer leurs prises de conscience (*Ibid.*). De leur côté, des EA expliquent qu'ils établissent la même relation avec leur stagiaire qu'avec leurs élèves. D'autres EA précisent la relation attendue. Il ne s'agit pas d'une relation entièrement d'autorité, mais plutôt d'une relation d'aide puisque les deux personnes s'apportent mutuellement, par l'entraide et le partage de connaissances. Forest et Lamarre (2009) vont dans le même sens en parlant d'une relation de partage entre deux personnes : « l'une qui a acquis une expertise en enseignement et qui peut parler

de sa pratique, et l'autre qui fait ses premiers pas dans le développement de son identité » (*Ibid.* p. 36). Parmi les personnes interviewées, un jumelage EA-ST a semblé être plus problématique selon le témoignage de la ST :

Cela n'a pas été une belle relation. Elle ne me respectait pas. J'y ai pensé de changer de lieu de stage, mais... C'était difficile. Comme mon enseignante associée a beaucoup d'emprise sur les gens, sa façon de penser a une certaine influence sur les autres. J'étais embêtée de m'en aller. J'avais trop peur des conséquences que cela pouvait avoir sur mon avenir professionnel. En tout cas, je n'en retiens pas une belle expérience comme relation avec une enseignante associée. (ST12)

Cet extrait illustre que des dérapages éthiques peuvent survenir dans la relation entre ces deux acteurs. Il s'agit d'un problème majeur en stage IV, car la ST demeure quatre mois avec l'EA. Cette même personne a avoué s'être fait ridiculiser devant les élèves et avoir perdu sa crédibilité auprès d'eux à certaines occasions suite aux propos offensants utilisés par l'EA. On est à même de remarquer que le rapport EA-ST a une influence sur la relation avec les élèves. Cet exemple représente une forme d'abus de pouvoir puisque le stagiaire n'a pas osé se sortir de la situation de peur que sa vie professionnelle en soit affectée dans le futur. Il en a glissé un mot à son SU pour tenter d'améliorer la situation. Malgré les tentatives et le peu de changement survenus, le ST a quand même pris la décision de demeurer dans ce milieu de stage, et ce, malgré sa relation insatisfaisante avec l'EA.

En ce qui concerne les relations entretenues avec les SU, les ST font ressortir des perceptions différentes. En croisant les regards, on est à même de constater que des ST relatent les mêmes irritants par rapport à cette relation. Parmi les ST satisfaits de la relation entretenue avec leur superviseur universitaire, ils précisent que la disponibilité, l'écoute, l'ouverture et l'aptitude à répondre à leurs questions ont facilité leurs rapports avec cette personne. Parmi les ST insatisfaits, on perçoit qu'ils

ne se sentaient ni appuyés, ni écoutés. Ils étaient déçus de la rétroaction reçue qui était presque inexistante et de l'attitude du SU qui donnait l'impression d'assumer sa tâche mollement. Selon les SU, les rapports avec les stagiaires se caractérisent comme étant une relation de confiance, d'aide, de soutien, d'autonomie, d'écoute et de respect. Les SU utilisent des interventions qui visent des changements chez le ST « dans ses actions, dans ses perceptions, dans ses réflexions » (Desaulniers, 2002a, p. 134). Les SU assument également une relation d'autorité qui exige une évaluation et un certain pouvoir exercé sur le ST (*Ibid.*). Aucun abus de pouvoir n'a été relaté par les ST interviewés. Il s'agit davantage d'un manquement du SU qui a fait en sorte que certains ST ont eu l'impression que celui-ci assumait sa tâche mollement. Par exemple, ils dénoncent le peu de rétroactions reçues et une impression de désintérêt lorsque le SU vient en classe pour observer. Cela a pu teinter la relation entre le SU et le ST puisqu'ils ne se sentaient pas à l'aise d'entretenir des rapports avec ce dernier.

Dans l'ensemble, les EA sont satisfaits des relations entretenues avec leur SU. Comme ils les voient assez rarement durant le stage, ils sont parfaitement à l'aise de fonctionner avec différentes personnes. De leur côté, les SU mentionnent qu'ils éprouvent une certaine aisance à entrer en contact avec les EA. Ils établissent des relations où la collaboration, la confiance et le soutien sont présents. La construction d'un rapport de coformation représente un aspect important des relations interprofessionnelles qu'entretiennent les deux formateurs du ST (Portelance *et al.*, 2008). Seul un climat de collégialité, d'ouverture et de reconnaissance permet de créer un rapport de coformation (*Ibid.*). Dans la relation entre le SU et l'EA, le ST est physiquement absent, mais toujours symbolique puisqu'il est l'objet central du stage (Desaulniers, 2002a). Ce qui est proprement éthique dans la relation à établir, c'est la réflexion de chacun sur sa marge de manœuvre dans l'utilisation de son pouvoir (*Ibid.*). C'est pour cette raison que la relation entre SU et EA a intérêt à être

satisfaisante pour veiller au développement des compétences du ST dans un climat harmonieux.

6.3.3 Rapport à l'enseignement

Parmi les résultats associés à la troisième dimension à l'étude, la préoccupation envers la société n'est pas négligeable puisque l'enseignant occupe un statut social particulier. L'enseignement repose sur des responsabilités morales qui se vivent autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs d'une école. Cette nuance fait en sorte qu'on parle du rapport à l'enseignement et à l'institution scolaire qui s'étend même à l'échelle de la société.

Dans les faits, le ST, l'EA ou le SU constitue à lui seul un agent social qui participe à un projet de société par l'entremise de son rapport au travail (Belzile et Pelletier, 2012). Ces propos rejoignent l'idée du COFPE (2004) qui souligne que l'engagement d'un enseignant déborde du cadre de la classe pour participer à un projet de société. Il faut tenir compte que les enseignants ont un rôle particulier à jouer dans la société : « celui d'éduquer les jeunes et c'est en raison de ce rôle spécifique que l'éthique les concerne de manière particulière » (Desaulniers et Jutras, 2012a, p. 46).

6.3.3.1 Le rôle des acteurs en formation pratique

Pour les stagiaires, leur rôle consiste essentiellement à se présenter sur les lieux de stage pour effectuer les activités demandées tout en respectant les règles éthiques de l'école (UQAR, 2015). Ce moment de la formation est propice à utiliser tous les moments pour en apprendre le plus possible sur l'enseignement au primaire, tout en consolidant leur acquis dans le milieu de la pratique. Lors du stage de prise en charge

de la classe, ils sont conscients que leur rôle se rapproche de celui de l'enseignant du primaire par les responsabilités qui leur sont confiées : piloter des activités d'enseignement, guider les élèves, gérer la classe, etc. (Boudreault et Pharand, 2008). Plusieurs extraits de témoignages ont montré qu'ils réalisent le rôle qui leur est attribué avec beaucoup de sérieux et la volonté d'en apprendre davantage sur le « comment enseigner ». En somme, les ST semblent prendre conscience des enjeux liés à leur rôle lorsqu'ils « sont confrontés à des questionnements ou même à des dilemmes éthiques relatifs au sens ou aux limites acceptables de leurs interventions au moment où ils élaborent leur identité professionnelle » (Desaulniers, 2002a, p. 129). Pour les EA et les SU, le rôle d'un ST consiste à s'engager dans sa formation et à apprendre de ses erreurs, puisqu'il a le loisir d'expérimenter et de se tromper. Pour ce faire, il est primordial de bien se connaître comme personne pour assumer ce rôle et se situer par rapport aux apprentissages réalisés en stage. Des formateurs des deux groupes estiment que savoir prendre sa place fait partie du rôle d'un ST, tout en se posant des questions sur la part de responsabilité qui lui revient par rapport à son statut. De façon générale, les formateurs mentionnent que les ST semblent comprendre la portée et l'importance de leur rôle. Les formateurs précisent qu'ils doivent conscientiser certains d'entre eux à la portée de leurs actions envers les autres acteurs présents en enseignement.

Quand on discute de leur rôle, les EA le caractérise comme étant un beau défi, une façon de léguer leur savoir, de guider, de conseiller une autre personne en apprentissage tout en la supervisant, l'évaluant et l'accompagnant au meilleur de leurs connaissances. Ce mandat est important pour eux puisqu'il favorise la relève en enseignement. Parmi les responsabilités confiées aux EA, celle qui est au cœur de leur rôle consiste à présenter au ST ce qu'est l'enseignement au préscolaire/primaire en l'accueillant et en favorisant son intégration dans la classe et dans l'école (UQAR, 2015). Pour les ST, le rôle de l'EA se définit de la même façon en appuyant sur

l'importance d'être guidés dans leur pratique incluant les contenus à enseigner. Ils font ressortir l'importance d'avoir un enseignant reconnu comme un mentor qui va les accueillir dans sa classe, tout en offrant l'opportunité de s'intégrer aisément dans l'école. Les ST s'attendent à recevoir de la rétroaction ponctuelle sur leur enseignement, sur leur façon d'être de manière générale, pour mieux se familiariser avec le volet relationnel, mais également sur différents aspects de l'enseignement, comme la planification, l'animation et l'évaluation. Les SU poursuivent dans la même lignée en ajoutant que le mandat de l'EA face au ST est important pour la communauté éducative. Son rôle est avant tout de l'accompagner, de lui laisser de la place en classe, de l'observer, de lui fournir un milieu avec un maximum d'expérimentation et de lui donner de la rétroaction. Dans d'autres mots, il apprend au ST en même temps qu'il enseigne à ses élèves parce que son animation à elle seule est propice à l'apprentissage de contenus. L'EA a un rôle de soutien indéniable envers le ST. La rétroaction d'un EA, grâce à l'apport de son expérience, place le futur enseignant en situation d'apprendre de façon optimale et le fait cheminer considérablement par des commentaires constructifs. En somme, les affirmations rejoignent les propos de Portelance (2008) qui désigne quatre fonctions aux EA : formateur de futurs enseignants; guide, plutôt que modèle à imiter; praticien réflexif; et soutien au développement des compétences professionnelles. L'éthique a également sa place dans la relation entre l'EA et le SU, à la fois dans leur partage du pouvoir et dans la reconnaissance de la complémentarité des savoirs universitaires et pratiques (Desaulniers, 2002a).

Le rôle des SU rejoint celui des EA en ce qui concerne l'accompagnement des ST. Ils se décrivent comme étant un mentor, un guide, un conseiller, un représentant de l'université, un consultant, un accompagnateur, un agent de liaison, une personne de référence, un médiateur. Ce rôle leur demande de préparer les ST au monde scolaire et de les amener à mieux comprendre le fonctionnement d'une école. Ils ont le

mandat de venir observer les étudiants en classe, d'offrir de la rétroaction et une évaluation, en plus d'amener les ST à se fixer des objectifs et à utiliser des outils ou des stratégies pour les atteindre (UQAR, 2015). Comme les stages peuvent être des moments privilégiés pour développer l'éthique professionnelle des futurs enseignants, les superviseurs y jouent, à cet égard, un rôle déterminant (Desaulniers, 2012a). Ils guident les ST afin qu'ils se posent les bonnes questions et, tout en ayant la responsabilité de préserver les intérêts du ST, s'assure qu'il tire le maximum de son stage. Les SU connaissent les responsabilités qui leur sont confiées en plus de leur devoir d'intervenir si jamais un des deux acteurs d'une triade se trouve en difficulté. Dans une autre étude, des SU ont été interrogés sur leur perception de leur rôle. Leurs propos rejoignent nos résultats dans le sens où les SU s'attribuent plusieurs rôles : l'accompagnement du ST, son encadrement, le fait de le guider, de le motiver et de le soutenir; l'observation du ST dans la classe, etc. (Gohier et al., 2007). Le rôle des SU est aussi « d'aménager un espace de développement professionnel pour les étudiants en formation dans lequel la réflexion éthique peut s'insérer » (Desaulniers, 2002a, p. 129-130). Elle peut s'orienter autour des relations interpersonnelles, du rapport au savoir et de la relation à la société (Desaulniers, 2002a). Selon les EA, le rôle du SU se définit comme un agent de coordination qui s'assure que le stage se déroule bien. En fait, il joue le rôle de médiateur entre l'université et le milieu de pratique (Gohier et al., 2007). Ses principales tâches sont associées à l'accompagnement, l'encadrement du ST, le fait de le soutenir, de le conscientiser et de l'évaluer (*Ibid.*). Selon les ST, le rôle du SU est davantage passif que celui de l'EA. Pour eux, il s'agit d'une ressource extérieure, d'un consultant, d'un évaluateur, d'un accompagnateur, d'un conseiller, d'un guide. Tous les ST ont mentionné s'attendre à recevoir de la rétroaction sur leur enseignement lorsqu'un superviseur se présente en classe. On remarque à quel point le rôle et la manière d'interagir du SU peut avoir un impact sur les apprentissages d'un ST en l'amenant à effectuer des allers-retours entre la théorie et la pratique à la suite d'une animation vécue en classe. Ainsi, on peut affirmer que le SU joue aussi le rôle de médiateur entre la théorie et la pratique (Gohier et al.,

2007) puisqu'il représente l'université. Les travaux d'Enz, Freeman et Wallin (1996, cités dans Correa Molina, 2008) assignent trois fonctions aux SU : accompagnateur du stagiaire, médiateur entre les acteurs et les institutions, et personne-ressource auprès de l'enseignant associé. Le troisième rôle assigné par ces auteurs se retrouve moins dans les propos des personnes interrogées dans le cadre de notre étude. Peut-on penser que les SU effectuent ce rôle sans même s'y attarder pour le nommer explicitement quand on aborde le sujet avec eux?

6.3.3.2 Culture professionnelle à développer à l'université

Selon nos résultats, il manque encore une éthique professionnelle collective à laquelle tous les membres du corps enseignant pourraient se référer et dans laquelle ils pourraient se reconnaître (Desaulniers et Jutras, 2012a). Cela nécessite une éthique professionnelle partagée (Desaulniers, 2002a), puisqu'il reste encore à la nommer et à la préciser (*Ibid.*).

Même si les SU semblent établir des relations privilégiées avec certains collègues, leur discours a apporté différentes interrogations par rapport à cette culture professionnelle qui serait souhaitable de voir apparaître dans le milieu universitaire. En fait, des SU ressentent qu'il n'y a pas réellement de concertation ni de volonté de la part du personnel en formation pratique de changer le fonctionnement actuel en ce qui concerne la concertation. Cela semble faire partie de la culture de l'université. C'est en analysant toutes les facettes de la situation qu'on s'aperçoit qu'il serait profitable d'instaurer de plus en plus d'occasions structurées pour créer une culture professionnelle qui prône le travail de concertation à l'université. Toutefois, il faut également tenir compte de toutes les contraintes qui témoignent que la situation souhaitée est complexe par rapport au statut des personnes à mobiliser. Force est de constater que des réunions ont déjà lieu en sous-groupes pour les stages, mais qu'il

est venu le moment de mettre en commun les initiatives déjà amorcées pour instaurer un climat de concertation propre au milieu universitaire dans ce secteur. La confiance est de mise lorsque des décisions sont prises en vue de promulguer la mission de l'institution. Pour l'instant, les SU s'assurent de respecter les modalités d'évaluation et de soutien émises par l'université et les règlements qui les concernent comme chargés de cours ou comme professeur, mais se sentent-ils réellement interpellés par un lien tissé serré avec l'université dans laquelle s'inscrit leur travail? À cet égard, un rapport à l'institution semble présent pour certains SU, mais peu évoqué pour d'autres. Cette préoccupation doit aller au-delà de la connaissance et de la compréhension du fonctionnement du milieu de travail. Elle doit se vivre au quotidien et s'actualiser par l'intérêt de s'unir pour développer une culture professionnelle à l'université. Nous croyons que le SU constitue l'acteur principal dans cette mise en action puisque c'est lui qui pilote les stages en formation pratique. Quand une culture professionnelle sera plus forte à l'université, cela va se refléter sur le groupe des ST et sur celui des EA. C'est le SU qui pilote et organise des occasions structurées (séminaires, formations) pour que les personnes se côtoient par groupe d'identification. Les SU interrogés semblent mettre beaucoup d'espoir sur l'approche-programme amorcée dans leur institution.

6.3.3.3 Identification au groupe professionnel

Lorsqu'il s'agit de mettre en perspective le rapport à l'enseignement qu'entretiennent les ST, les EA et les SU, on s'aperçoit que l'appartenance à un groupe professionnel lié au stage est perçue de manière différente.

Pour les stagiaires, il est sécurisant de percevoir la reconnaissance des autres dans la construction de leur identité professionnelle en enseignement. Le stage apparaît comme une des activités les plus significatives de la formation (Conderman, Morin et

Stephens, 2005; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012; Kaldi, 2009; Porlance, 2009). Il constitue un moment important pour eux durant leur formation puisqu'ils ont l'occasion d'effectuer les mêmes responsabilités qu'un enseignant en exercice. Au moment d'établir ce rôle dans le milieu scolaire, le fait de se sentir considéré, reconnu et appuyé au même titre qu'un autre enseignant, lui permet de s'identifier comme un professionnel qui fait partie intégrante de son groupe social. En stage IV, leur groupe d'attache correspond aux autres ST qui effectuent un stage de prise en charge de classe. Les ST les côtoient lors des séminaires de stage et/ou dans leur école respective de stage. Ils s'identifient à eux par les situations semblables vécues et les mêmes interrogations qu'ils ont durant ce moment de leur formation initiale. Même si cet attachement au groupe-cible est stimulé par les activités universitaires, on peut affirmer que les ST ont un groupe d'appartenance qu'ils côtoient. Il s'avère que l'identification au groupe professionnel (ST) est relativement présente, si on compare aux deux autres groupes (EA, SU).

Comme l'EA appartient déjà à un groupe d'appartenance fort par l'entremise de ses collègues enseignants qu'il côtoie au quotidien, les résultats de la recherche n'entrevoient pas de lien avec d'autres EA. Lorsqu'on leur demande s'ils côtoient d'autres EA, ils répondent « peu », « rarement », « pas du tout ». Cela revient à dire que l'EA ne s'associe pas ou peu au groupe professionnel auquel il appartient en stage. Pourtant, il a une double identité : enseignant et EA. « Chaque EA, avec sa double identité et sa double fonction, est appelé à développer une professionnalité qui lui est propre » (Portance *et al.*, 2008, p.90). La construction de cette professionnalité nécessite le « codéveloppement professionnel des EA, c'est-à-dire une formation mutuelle dont la possibilité est accrue lorsque le groupe d'EA, formant une communauté de pratiques, réfléchit et échange sur les pratiques des formateurs » (*Ibid.*). Présentement, les EA interviewés ont peu d'occasion d'échanger avec ce groupe d'identification puisque des occasions structurées sont offertes rarement par

l'université. Deux EA ont fait mention de la richesse de leur pratique comme formatrice en travaillant de concert lorsqu'elles accueillent un ST. En fait, elles se divisent les disciplines auprès des élèves du même degré (ex. 1^{re} année). Cela permet au ST de côtoyer deux classes et deux EA. Les EA interviewés sont conscients qu'il ne s'agit pas d'une pratique courante de travailler en dyade lors de l'accueil d'un ST en classe. Par les propos des EA, il s'avère que l'identification au groupe professionnel (EA) est quasi absente, si on compare aux deux autres groupes (ST, SU).

En ce qui concerne les SU, plusieurs manifestent le désir de travailler en collaboration pour assurer une meilleure cohésion à l'intérieur du groupe, mais ils font également ressortir les contraintes qui font que cette culture professionnelle à développer dans le milieu universitaire demande du temps et de l'investissement de la part de chacun. Des SU se rencontrent à l'occasion, ce qui rend compte que l'identification au groupe professionnel n'est pas forte pour certains, un peu plus pour d'autres. Par les propos des SU, il s'avère que l'identification au groupe professionnel (SU) est en voie de définition, si on compare aux deux autres groupes (ST, EA).

En somme, cette section de la discussion a illustré des agents de négociation qui caractérisent le rapport à l'éthique. D'abord, le rapport à soi se rapporte au moteur interne qui oriente la pensée et la conduite. Sans être un agent de négociation externe, cette première dimension à l'étude fait plutôt ressortir le point de départ de la réflexion éthique. Le rapport à l'autre a permis d'examiner le contexte relationnel omniprésent dans la pratique enseignante, et plus précisément en formation pratique, ce qui demande aux personnes interrogées de redéfinir constamment la relation à adopter envers autrui. Le rapport à l'enseignement a été décrit en fonction de différents thèmes associés à cette troisième dimension.

6.3.4 Le rapport à l'éthique, une réflexion en constante négociation

Selon notre étude, le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST, des EA et des SU, se présente comme une réflexion en constante négociation. Cette réflexion se compose d'une première dimension, que l'on qualifie d'identitaire (rapport à soi), puisqu'elle représente le moteur de référence interne qui guide la conduite des ST, des EA et des SU. La dimension relationnelle (rapport à l'autre) fait ensuite référence aux types de rapports qu'entretiennent les ST, les EA et les SU, avec les élèves, les parents, les collègues, l'équipe-école et la direction. Cette multiplicité d'acteurs ayant des statuts différents rend la relation à créer en constante négociation éthique pour préserver la dignité de chaque personne. La troisième dimension rend compte des contextes professionnel et social ambigus de l'enseignement par le croisement des regards des ST, des EA et des SU, qui illustrent des réalités vécues au sein de l'institution qui fait partie intégrante de la société.

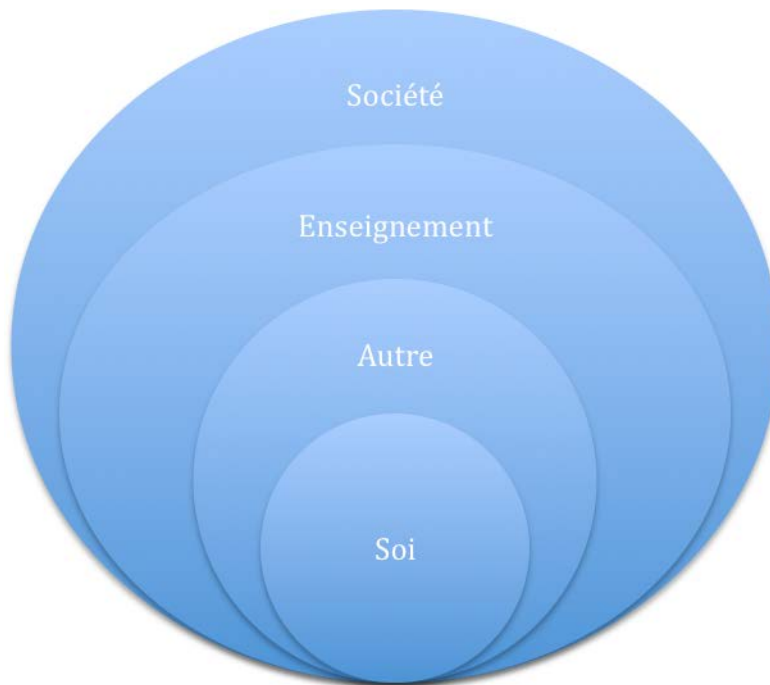


Figure 6.2 Le rapport à l'éthique en constante négociation

Le rapport à l'éthique se traduit d'abord par une composante identitaire (Qui suis-je? Quel est mon rôle?) à ne pas négliger puisqu'elle représente le moteur de référence interne (valeurs) des ST, EA et SU. C'est par l'entremise du développement de l'identité professionnelle, faisant référence au statut de chacun des acteurs interrogés, que l'éthique se présente par des interrogations et une réflexion sur la conduite à adopter envers les autres en stage. Le rapport à soi constitue la première étape d'une réflexion éthique puisqu'on ne pourrait pas demander à un ST, un EA ou à un SU de renier ce qui fait la spécificité de sa propre personne (Desaulniers et Jutras, 2012b). Tenant compte du cadre de la formation pratique relative à l'enseignement, les valeurs et les convictions personnelles ne suffisent pas pour soutenir la pratique professionnelle. C'est la raison pour laquelle on s'est également attardé à des composantes de la pratique enseignante par l'entremise du rapport à l'autre et du rapport à l'enseignement.

Par l'analyse des trois composantes à l'étude (rapport à soi, rapport à l'autre, rapport à l'enseignement), le rapport à l'éthique s'avère une **réflexion en constante négociation**, c'est-à-dire une réflexion plus ou moins consciente au cours de laquelle le ST, l'EA ou le SU, cherche à trouver un terrain d'entente entre ses valeurs et celles qu'il perçoit de la société, de l'institution et des autres (Jutras et Boudreau, 1998). Il s'agit donc d'une réflexion entre trois agents de négociation : le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'enseignement.

En somme, le chapitre VI a servi de lieu d'interprétation en vue de revenir sur quelques faits saillants de la présentation des résultats. Parmi les retombées de la recherche, on retient que le concept d'éthique est polysémique. Le rapport à l'éthique a été défini et illustré de façon schématique.

CONCLUSION

La recherche visait à mieux comprendre le rapport à l'éthique qu'entretiennent des ST de 4^e année de formation, des EA ainsi que des SU du BÉPEP. À l'intérieur du premier chapitre portant sur la problématique, il nous est apparu indispensable de cerner différents éléments qui font ressortir l'intérêt d'avoir une vision plus claire et signifiante de l'éthique en éducation. L'impression de flou qui perdure par rapport à l'utilisation du concept d'éthique nous a amené à nous interroger par rapport au concept d'éthique lui-même et à la compréhension qu'en ont des ST, des EA et des SU.

La littérature ne présente pas de définition précise du concept de « rapport à l'éthique », mais en s'inspirant de plusieurs écrits (Blunden, 1996; Campbell, 2000; Fortin et Parent, 2004; Ricoeur, 1991), il a été possible de sélectionner trois dimensions à l'étude qui s'apparentent à la capacité d'acquérir une sensibilité devant des problématiques éthiques selon trois angles d'approche : le rapport à soi, le rapport à l'autre, le rapport à l'enseignement.

Comme l'intérêt premier de la recherche consistait à en savoir davantage sur le rapport à l'éthique, une méthodologie de type qualitative a permis d'entrer directement en contact avec les trois groupes d'acteurs à l'aide d'entrevues individuelles semi-dirigées. Les différents points de vue qui découlent des vingt-sept entrevues ont permis de mettre en lumière des éléments pour l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éthique professionnelle en enseignement.

Dans la problématique, le terme « éthique » a été présenté en tenant compte de sa diversité conceptuelle, du fait qu'il occupe plusieurs rôles en société et qu'il est reconnu comme étant un concept polysémique. Les définitions de l'éthique des trois groupes de participants font référence à une posture, ou à une qualité d'être, dont les valeurs se présentent à même les gestes et les paroles d'une personne. L'éthique se présente sous différentes formes : une manière d'être, une prise de conscience, une réflexion, un engagement, une responsabilité, une façon d'agir, et renvoie à l'image d'un code. L'analyse des définitions des participants révèle qu'ils savent nommer ce concept en termes généraux se rapprochant des définitions reconnues par la communauté scientifique. Plusieurs manières d'aborder ce concept sont utilisées par les trois groupes de participants, ce qui rappelle son caractère polysémique. Ce qui pose problème c'est que les ST, les EA et les SU demeurent avec cette impression de flou ou de ne pas savoir réellement ce qu'est l'éthique. C'est la même situation qui se produit pour les ST avec la compétence éthique. Il s'agit d'une notion qui ne semble pas claire à leurs yeux. Ils mentionnent que cela se répercute dans l'évaluation en stage IV puisque la compétence éthique demeure une notion floue pour des EA aussi selon eux.

Les principaux résultats de l'étude nous ont permis d'interpréter les trois dimensions du rapport à l'éthique comme des visées essentielles à la réflexion des ST, des EA et des SU, dans leur pratique éducative. Tout d'abord, le rapport à soi se manifeste comme un moteur de référence interne qui guide la conduite des acteurs interrogés. Les principales constatations de cette première dimension à l'étude rejoignent les résultats d'une autre étude réalisée précédemment (Belzile, 2008) auprès d'enseignants en début de carrière.

Ensuite, la visée du travail enseignant se résume en un rapport à l'autre au quotidien. Comme le montrent l'analyse des données et la discussion, le rapport à l'éthique ne

repose pas uniquement sur la personne de l'enseignant, puisqu'il se réalise et se forme au contact des autres acteurs engagés dans la relation éducative. Le rapport à l'autre se caractérise par la multiplicité des relations à entretenir avec d'autres personnes ayant des statuts différents. On retient que les ST sont à l'étape de découvrir qui ils sont comme enseignant au contact des autres, alors que les EA et les SU se préoccupent de l'impact de leur présence associée à leur rôle envers les autres.

Le rapport à l'enseignement permet de continuer à explorer le rapport à soi et le rapport à l'autre en tenant compte des contraintes que vivent les personnes interrogées et qui concernent leur travail. Le rapport à l'enseignement se vit comme un sentiment de solidarité envers l'institution, la profession et la communauté éducative dans laquelle chaque acteur s'investit. Cela se décrit comme une forme d'exigence, de respect des règles et des normes, non écrites, mais encouragées dans la profession enseignante. Cette responsabilité sociale comporte de nombreux enjeux éthiques et elle renvoie à cette culture professionnelle à développer en enseignement autant dans les écoles qu'à l'université.

Parmi les faits saillants, les résultats de l'étude montrent clairement qu'il manque une communauté d'appartenance aux formateurs, un groupe-cible auquel ils pourraient s'identifier. Les EA ont peu d'occasions structurées de parler d'éthique avec d'autres EA. Les SU mentionnent également qu'il est difficile de trouver des lieux de rencontre entre SU. Cette absence renvoie à cette culture professionnelle à développer en enseignement et, plus particulièrement, en formation pratique. Les formateurs ont d'ailleurs mentionné leur désir d'être formés à l'éthique. Cela illustre la nécessité d'une éthique professionnelle partagée entre tous, un regard particulier sur la formation pratique.

Certains des éléments issus de la discussion viennent confirmer les propos d'autres auteurs (Desaulniers et Jutras, 2012b; Fortin et Parent, 2004; Jutras, 2008) qui se sont intéressés à l'éthique et à sa place en éducation. La manifestation du rapport à soi, du rapport à l'autre et du rapport à l'enseignement, décrite par les trois groupes d'acteurs, fournit des éléments d'informations nouveaux issus du contexte de la formation pratique. La recherche expose ainsi la pertinence et la nécessité d'ancrer la préoccupation éthique à tout moment de la carrière en enseignement.

Dans la discussion, nous qualifions le concept d'éthique de polysémique et on discute des résultats de la recherche avec une autre étude (Boisvert et Brassard, 2013). Les trois dimensions à l'étude sont ensuite traduites comme étant des agents de négociation. Tout cela nous mène à définir le rapport à l'éthique comme une réflexion en constante négociation, c'est-à-dire une réflexion plus ou moins consciente au cours de laquelle le ST, l'EA ou le SU cherche à trouver un terrain d'entente entre ses valeurs et celles qu'il perçoit de la société, de l'institution et des autres personnes présentes dans la situation (Jutras et Boudreault, 1998). Il s'agit d'une réflexion entre trois agents de négociation : le rapport à soi, le rapport à l'autre, le rapport à l'enseignement.

Les retombées de la recherche

D'abord, il appert que cette thèse en éducation permet d'aborder un domaine de recherche où il existe peu de travaux empiriques qui s'intéressent à l'éthique et aux acteurs associés à la formation en milieu de stage. L'objet d'étude puise sa pertinence sociale dans l'intérêt grandissant qu'on accorde à l'éthique dans de multiples contextes de travail (Bégin, 2009) et par l'importance d'approfondir notre connaissance du rapport à l'éthique entretenu par les formateurs et les futurs enseignants du BÉPEP. La pertinence scientifique de ce projet réfère, entre autres,

aux résultats qui auront des retombées sur les domaines de recherche entourant l'éthique professionnelle en enseignement, ainsi que la formation offerte en stage. Ces derniers ouvriront également sur des éléments de perspectives pertinents qui permettront de constater ce sur quoi des formateurs doivent poser des gestes pour clarifier le sens donné à l'éthique. L'étude apporte aussi un élément de réponse lié au flou qui semble persister en éducation lorsqu'il est question d'éthique. Les participants de la recherche utilisent des repères conceptuels cohérents avec ceux présents dans la littérature scientifique. Ce qui pose problème, c'est qu'ils demeurent avec cette impression de flou ou de ne pas savoir réellement ce qu'est l'éthique. Ce fait est étroitement lié au besoin d'être formé à l'éthique par les trois groupes d'acteurs pour faire face à des situations complexes en formation pratique. Il est aussi lié à cette réalité que l'éthique demeure un concept polysémique, d'où l'impression de flou qui perdure en éducation.

Pistes de recherches ultérieures

Malgré les limites méthodologiques et théoriques inhérentes à l'étude, des pistes de recherche et des voies d'applications en enseignement sont dégagées de la thèse pour la formation à l'éthique durant la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire, mais également à celles qui s'adressent à d'autres formations à visée professionnelle. Le principal impact se manifeste à l'égard de la formation à l'éthique offerte dans les universités, à savoir comment aborder ce sujet dans les cours universitaires et lors des séminaires de stage. Dans des recherches ultérieures, il pourrait être envisagé d'utiliser la vidéoscopie pour analyser comment des enseignants ou des futurs enseignants réagissent au moment de commenter leur agir qui se veut éthique dans un idéal de pratique. Il est possible de viser un plus grand échantillon à l'aide d'un sondage en ligne sur les préoccupations éthiques d'enseignants, puisque la validation d'un tel questionnaire a été effectuée dans le domaine de l'éthique professionnelle en enseignement au Québec (par Gohier, Jutras

et Desautels). Dans une perspective d'utiliser à nouveau un échantillon de petite taille, une recherche en profondeur pourrait viser de mieux comprendre le sens attribué à la compétence éthique par des futurs enseignants, des formateurs universitaires ou des enseignants en début de carrière. Il serait intéressant d'illustrer si la compétence éthique demeure une notion floue ou non pour eux dans l'exercice de leurs fonctions. Ainsi, les résultats pourraient apporter des idées pour améliorer les formations initiale et continue en enseignement, lorsqu'il est question de la compétence éthique.

Des défis éthiques en éducation

En formation pratique, les acteurs font face à divers enjeux éthiques, soit par l'intermédiaire de leur rôle professionnel, soit par celui des rapports aux autres. Il leur manque encore des occasions systématiques de réfléchir à leur propre attitude, à leurs valeurs, à leurs comportements dans l'école et en dehors de l'école.

Parmi les défis éthiques qui attendent les futurs enseignants et les formateurs universitaires de demain, se trouve, entre autres, l'utilisation du Web qui est devenu un incontournable. Depuis les dernières années, cela ne cesse de modifier notre rapport au monde (Lacroix, 2009). En fait, *le privé est désormais public*. En d'autres mots, « toute information mise à la disposition d'un réseau d'amis, personnels, professionnels ou institutionnels est désormais de nature publique » (Lacroix, 2009, p. 9). Cela revient à dire que la dimension éthique dans la relation éducative, telle que décrite par Jutras et Boudreau (1998), vit une certaine mutation sociale puisque le sens même des relations humaines se modifie avec l'omniprésence du Web et des réseaux sociaux. De nouvelles questions éthiques se posent avec l'omniprésence des médias sociaux dans la vie des jeunes présents dans les écoles (Belzile, Letscher, Pelletier, Morin et Michaud, 2013) et aussi à l'université.

En cette ère de changement, il s'agit, selon moi, d'un des grands défis de demain pour l'institution scolaire, ainsi que tous les acteurs qui lui sont imputables, de ne pas tomber dans le piège de l'égoïsme et de l'individualisme lorsque vient le moment d'éduquer. En compétition avec le Web interactif et les réseaux sociaux présents dans la vie des apprenants, l'institution aura de nouveaux défis éthiques qui seront associés au « rapport à l'autre ». Former à l'éthique professionnelle apparaît ainsi comme un défi de taille puisque le rapport à l'autre prendra une nouvelle forme encore peu exploitée dans le milieu éducatif.

L'éthique ne se vit pas dans un monde désincarné, elle se déploie dans une organisation avec tout ce que cela comporte; elle est mise à l'épreuve, se défait, se renoue au contact des autres et de la vie en organisation. Ainsi, l'éthique doit être vue non pas comme un couteau qui tranche, mais plutôt comme une aiguille qui patiemment coud son ouvrage avec les auteurs. C'est en quelque sorte un travail de courtepointe collective (Langlois, 2011, p. 129).

APPENDICE A

CERTIFICAT ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Mélanie Belzile
Nom du programme :	Doctorat en éducation
Nom de la directrice :	Anne Marie Lamarre
Titre du projet :	Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4 ^e année, des enseignants associés ainsi que des superviseurs universitaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	Bourse du CRSH

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-64-349
Période de validité du certificat:	Du 20 avril 2011 au 19 avril 2012

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Bruno Leclerc', written over a horizontal line.

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 20 avril 2011

APPENDICE B

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

STAGIAIRES

1. Genre : Femme _____ Homme _____
2. Âge : _____ ans
3. En quelle(s) année(s) enseignes-tu en stage IV? (Tu peux cocher plus d'une réponse si tu es dans une classe jumelée ou à multiples niveaux)
 - Préscolaire
 - 1^{re} année
 - 2^e année
 - 3^e année
 - 4^e année
 - 5^e année
 - 6^e année
4. Quelle est ta commission scolaire d'appartenance?
 - C.S. des Chic-Chocs
 - C.S. de l'Estuaire
 - C.S. du FER
 - C.S. du Fleuve-et-des-lacs
 - C.S. Kamouraska / Rivière-du-Loup
 - C.S. des Monts-et-Marées
 - C.S. Moyenne Côte-Nord
 - C.S. des Phares
 - C.S. René-Lévesque

5. Si tu désires être informé(e) des retombées de ma recherche (résultats, articles publiés, communications dans des colloques, date de ma soutenance, etc.), tu n'as qu'à me laisser tes coordonnées afin que je puisse te communiquer ces informations.

ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

1. Genre : Femme _____ Homme _____
2. Âge : _____ ans
3. En quelle(s) année(s) enseignez-vous?
 - Préscolaire
 - 1^{re} année
 - 2^e année
 - 3^e année
 - 4^e année
 - 5^e année
 - 6^e année
4. Combien d'années d'expérience en enseignement aurez-vous cumulées le 30 juin 2012?

5. Depuis quand êtes-vous enseignant(e) associé(e) à l'UQAR?

6. Si vous désirez être informé(e) des retombées de ma recherche (résultats, articles publiés, communications dans des colloques, date de ma soutenance de doctorat, etc.), vous n'avez qu'à me laisser vos coordonnées afin que je puisse vous communiquer ces informations.

Adresse courriel :

APPENDICE C

GUIDE D'ENTREVUE POUR LES STAGIAIRES

1. Introduction

Durant cette première partie de l'entrevue, la chercheuse explique les intérêts et le déroulement de l'entrevue. Elle précise que la rencontre sera enregistrée et que les réponses aux questions sont confidentielles pour assurer l'anonymat des participants.

-Signature du formulaire de consentement + compléter une fiche d'information

2. Questions initiales à l'entrevue

Trois questions sont utilisées pour instaurer le climat de l'entrevue et en apprendre davantage sur les raisons menant à l'enseignement et les expériences vécues en stages.

Le premier sujet que j'aimerais qu'on aborde ensemble concerne ta formation en enseignement. Te rappelles-tu des raisons qui t'ont mené à opter pour le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire en 2008?

Probes :

« Les raisons sont... »

« J'ai choisi d'aller en enseignement parce que... »

Est-ce les mêmes raisons aujourd'hui qui t'incitent à devenir enseignante au primaire?

Probes :

250

« Ce sont les mêmes raisons... »

« Ce ne sont pas les mêmes raisons aujourd'hui... »

Si on faisait un portrait rapide de tes principales expériences en stage, quelles sont les degrés explorés durant ton stage I, ton stage II, ton stage III et ton stage IV?

Probes :

« En stage I ... En stage II ... En stage III ... En stage IV ... »

3. Premier thème abordé : le rapport à soi

Actuellement, tu es en prise en charge complète dans ta classe de stage. Est-ce que tu considères qu'enseigner te permet de te réaliser pleinement comme personne?

Probes :

« Enseigner me permet de me réaliser... »

« Enseigner ne me permet pas de me réaliser... »

Pistes d'approfondissement : *Si oui, comment; Si non pourquoi?*

Quelles sont les valeurs importantes pour toi en enseignement et qui t'accompagnent durant ton stage de prise en charge de la classe au primaire?

Probes :

« Les valeurs importantes pour moi sont... »

« Ce qui est important c'est... »

« Je priorise ... dans mon enseignement »

Est-ce facile ou non pour toi de décrocher de ton stage lorsque tu arrives à la maison?

Probes :

« Oui... »

« Non... »

Pistes d'approfondissement : *Comment prends-tu le temps de prendre soin de toi à l'extérieur de ton stage lors de tes journées de congé?*

Probes :

« Je prends soin de moi lorsque... »

« J'aime.... »

« Je décroche si ... »

4. Deuxième thème abordé : Rapport à l'autre

Cette partie vise à recueillir des informations sur les types de relations qu'entretiennent les participants.

Comment est-ce que tu qualifies les relations que tu entretiens avec les élèves de ta classe?

Probes :

« Les relations sont... »

« J'entretiens des relations... »

Te vois-tu comme une *figure de modèle* pour tes élèves?

Probes :

« Oui... »

« Non... »

Pistes d'approfondissement : *Si oui, comment? Si non, pourquoi?*

Comment vis-tu le fait de posséder une autorité et un certain contrôle sur les élèves de ta classe?

Probes :

« Je le vis bien... »

« C'est difficile.... »

« C'est assez facile... »

Quel type de relation tentes-tu de privilégier avec les parents de tes élèves?

Probes :

« Une relation ... »

Comment décris-tu les relations que tu entretiens dans l'école où tu effectues ton stage?

Probes :

« Avec les autres enseignants... »

« Avec le personnel de soutien... »

« Avec la direction... »

Comment décris-tu les relations que tu entretiens avec ton enseignant associé et ton superviseur universitaire?

Probes :

« Avec mon enseignant associé, c'est une relation... »

« Avec mon superviseur de stage, c'est une relation... »

5. Troisième thème abordé : le rapport à l'enseignement

En quelques mots, peux-tu me préciser comment tu perçois le rôle d'un stagiaire de 4^e année, d'un enseignant associé et d'un superviseur de stage?

Probes :

« Le rôle du stagiaire, c'est... »

« Le rôle de l'enseignant associé, c'est... »

« Le rôle du superviseur universitaire, c'est... »

Quand tu songes à ton lieu de travail, peux-tu me décrire le sentiment d'appartenance qui t'unit à l'école dans laquelle tu effectues ton stage cet automne?

Probes :

- « Je ressens un sentiment de... »
- « Ce qui m'unit avec mon école c'est... »
- « Je ne ressens pas de sentiment d'appartenance parce que... »

Quelles sont les valeurs qui sont privilégiées dans ton école?

Probes :

- « Des valeurs liées à ... »
- « Nous sommes une école ... »

Lorsque tu songes à ton enseignement, qu'est-ce qui est important pour toi de développer chez tes élèves en termes de savoirs généraux?

Probes :

- « Dans mon enseignement, j'apporte de l'importance à... »
- « J'aimerais développer chez mes élèves... »
- « Pour moi, les savoirs importants réfèrent à... »

Ressens-tu que la profession enseignante est valorisée ou non au Québec en 2011?

Probes :

- « Oui, parce que... »
- « Non, parce que... »

Question d'approfondissement : *Est-ce que cela influence ou non ta perception de ce travail?*

Selon toi, quelle est la principale responsabilité que la société confie aux enseignants?

Probes :

« La principale responsabilité est... »

« La société confie aux enseignants le mandat de... »

6. Quatrième thème abordés : le rapport à l'éthique

Quel est le premier mot qui te vient en tête lorsqu'on te parle d'éthique?

Probes :

« Le premier mot, c'est ... »

« ... »

Question d'approfondissement : *Est-ce qu'il y a d'autres mots auxquels tu penses?*

Comment définis-tu l'éthique dans tes propres mots?

Probes :

« Pour moi l'éthique c'est... »

En quoi les enseignants sont-ils concernés par l'éthique?

Probes :

« Ils sont concernés par l'éthique parce que... »

« En raison de ... »

Pourquoi parle-t-on d'éthique lors des stages en enseignement?

Probes :

« Parce que... »

As-tu déjà vécu des occasions structurées de parler d'éthique avec d'autres personnes dans le milieu de l'enseignement en stage ou à l'université?

Probes :

« Oui ... »

« Non... »

7. Conclusion

Si tu avais une suggestion à formuler au sujet de la formation à l'éthique durant le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire autant à l'université que durant les stages, quelle serait-elle?

Probes :

« Ce serait intéressant de ... »

« Je suggère d'axer sur ... »

« J'aurais aimé... »

Pour conclure l'entrevue, la chercheuse remercie la personne d'y avoir participé et elle lui demande si elle a autre chose à ajouter concernant le sujet de la rencontre.

Éteindre la bande audio

CANEVAS POUR LES FORMATEURS

1. Introduction

Durant cette première partie de l'entrevue, la chercheuse explique les intérêts et le déroulement de l'entrevue. Elle précise que la rencontre sera enregistrée et que les réponses aux questions sont confidentielles pour assurer l'anonymat des participants.

-Signature du formulaire de consentement + compléter une fiche d'information

2. Questions initiales à l'entrevue

Trois questions sont utilisées pour instaurer le climat de l'entrevue et en apprendre davantage sur la formation des formateurs, les raisons menant à l'enseignement et les expériences de travail antérieures.

Le premier sujet que j'aimerais qu'on aborde ensemble concerne votre formation en enseignement. Dites-moi quel est le nom du programme de baccalauréat que vous avez complété, à quelle université et en quelle année?

Probes :

« J'ai étudié en... »

« Mon baccalauréat était... »

Si on faisait un portrait rapide de vos principales expériences de travail reliées au contexte de l'enseignement, quelles sont-elles?

Probes :

« J'ai travaillé dans... »

« Mes principales expériences de travail... »

Quand vous avez effectué votre choix de carrière, quelles étaient les raisons qui vous ont mené à choisir l'enseignement?

Probes :

« Les raisons sont... »

« J'ai choisi d'aller en enseignement parce que... »

3. Premier thème abordé : le rapport à soi

Enseigner (au sens large) vous permet-il de vous réaliser pleinement comme personne?

Probes :

- « Enseigner me permet de me réaliser... »
- « Enseigner ne me permet pas de me réaliser.... »

Pistes d'approfondissement : *Si oui, comment; Si non pourquoi?*

Quelles sont les valeurs importantes pour vous en enseignement et qui entourent votre implication dans les stages en tant que formateur?

Probes :

- « Les valeurs importantes pour moi sont... »
- « Ce qui est important c'est.... »
- « Je priorise ... dans mon enseignement »

En tant qu'enseignant d'expérience ou en tant que superviseur universitaire, est-ce facile ou non pour vous de décrocher du travail lorsque vous arrivez à la maison?

Probes :

- « Oui... »
- « Non.... »

Comment prenez-vous le temps de prendre soin de vous à l'extérieur de votre travail?

Probes :

- « Je prends soin de moi lorsque... »
- « J'aime.... »
- « Je décroche si ... »

4. Deuxième thème abordé : Rapport à l'autre

Cette partie vise à recueillir des informations sur les types de relations qu'entretiennent les participants.

(Pour les enseignants associés) **Comment est-ce que vous qualifiez les relations que vous entretenez avec vos élèves?**

Probes :

« Les relations sont... »
« J'entretiens des relations... »

Vous voyez-vous comme une *figure de modèle* pour vos stagiaires?

Probes :

« Oui... »
« Non... »

Pistes d'approfondissement : *Si oui, comment? Si non, pourquoi?*

Comment vivez-vous le fait de posséder une autorité et un certain contrôle sur des stagiaires en formation à l'enseignement?

Probes :

« Je le vis bien... »
« C'est difficile... »
« C'est assez facile... »

(Pour les enseignants associés) **Quel type de relation privilégiez-vous avec les parents de tes élèves?**

Probes :

« Une relation ... »

Comment décrivez-vous les relations que vous entretenez avec vos collègues (les autres enseignants de l'école, la direction, le personnel de soutien)?

Probes :

- « Avec les autres enseignants... »
- « Avec les personnes de soutien... »
- « Avec la direction... »

(Pour les superviseurs) **Comment décrivez-vous les relations que vous entretenez avec les enseignants associés et vos stagiaires ?**

Probes :

- « Avec les enseignants associés, c'est une relation... »
- « Avec mes stagiaires, c'est une relation... »

(Pour les enseignants associés) **Comment décrivez-vous les relations que vous entretenez avec les superviseurs universitaires et vos stagiaires ?**

Probes :

- « Avec les superviseurs universitaires, c'est une relation... »
- « Avec mes stagiaires, c'est une relation... »

5. Troisième thème abordé : le rapport à l'enseignement

En quelques mots, pouvez-vous me préciser comment vous percevez le rôle d'un stagiaire de 4^e année, d'un enseignant associé et d'un superviseur de stage?

Probes :

- « Le rôle du stagiaire, c'est... »
- « Le rôle de l'enseignant associé, c'est... »
- « Le rôle du superviseur universitaire, c'est... »

Quand vous songez à votre lieu de travail, pouvez-vous me décrire le sentiment d'appartenance qui vous unit à votre institution scolaire?

Probes :

- « Je ressens un sentiment de... »
- « Ce qui m'unit avec mon école c'est... »

« Je ne ressens pas de sentiment d'appartenance parce que... »

Quelles sont les valeurs qui sont privilégiées dans votre école ou à l'université ?

Probes :

« Des valeurs liées à ... »
« Nous sommes une école ... »

Lorsque vous pensez à votre enseignement (ou à votre implication en stage), qu'est-ce qui est important pour vous de développer chez vos stagiaires en termes de savoirs généraux?

Probes :

« Dans mon enseignement, j'apporte de l'importance à... »
« J'aimerais développer chez mes stagiaires... »
« Pour moi, les savoirs importants réfèrent à... »

Ressentez-vous que la profession enseignante est valorisée ou non au Québec en 2011?

Probes :

« Oui, parce que... »
« Non, parce que... »

Question d'approfondissement : *Est-ce que cela influence ou non votre perception de ce travail?*

Selon vous, quelle est la principale responsabilité que la société confie aux enseignants?

Probes :

« La principale responsabilité est... »
« La société confie aux enseignants le mandat de... »

6. Quatrième thème abordés : le rapport à l'éthique

Quel est le premier mot qui vous vient en tête lorsque vous pensez à l'éthique?

Probes :

« Le premier mot, c'est ... »

« ... »

Question d'approfondissement : *Est-ce qu'il y a d'autres mots auxquels tu penses?*

Comment définissez-vous l'éthique dans vos propres mots?

Probes :

« Pour moi l'éthique c'est... »

En quoi les enseignants sont-ils concernés par l'éthique?

Probes :

« Ils sont concernés par l'éthique parce que... »

« En raison de ... »

Pourquoi parle-t-on d'éthique lors des stages en enseignement?

Probes :

« Parce que... »

Avez-vous déjà vécu des occasions structurées de parler d'éthique avec d'autres personnes dans le milieu de l'enseignement ou à l'université?

Probes :

« Oui ... »

« Non... »

7-Conclusion

Si vous aviez une suggestion à formuler au sujet de la formation à l'éthique durant le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire autant à l'université que durant les stages, quelle serait-elle?

Probes :

« Ce serait intéressant de ... »

« Je suggère d'axer sur ... »

« J'aurais aimé... »

Pour conclure, comment imaginez-vous votre avenir en enseignement? (cinq à dix prochaines années)?

Probes :

« Je l'imagine... »

« Je vais demeurer... »

Pour conclure l'entrevue, la chercheuse remercie la personne d'y avoir participé et elle lui demande si elle a autre chose à ajouter concernant le sujet de la rencontre.

Éteindre la bande audio

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 11-33). Sherbrooke: CRP.
- 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.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 251-283). Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Bégin, L. (1998). La compétence éthique : une notion à contenu variable. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebus et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 27-37). Sainte-Foy: PUQ.
- Bégin, L. (2009). *L'éthique au travail*. Montréal: Liber.
- Bégin, L. (2011). La compétence éthique en contexte professionnel. Dans Langlois, L. (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail* (p. 105-122). Québec: Presses de l'Université Laval (PUL).
- 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.
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière*. (Mémoire de maîtrise). Rimouski: Université du Québec à Rimouski.

- Belzile, M. (2009). La manifestation du souci éthique dans la pratique éducative de nouvelles enseignantes au préscolaire-primaire. *Revue préscolaire*, 47(3), 13-15.
- Belzile, M. (2015). Comment définir le concept d'éthique? Regards croisés d'acteurs en formation pratique. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formation initiale et continue* (p. 83-97). Québec: PUQ.
- Belzile, M. et Pelletier, M.-A. (2012). Quand le souci éthique se vit au cœur de la pratique enseignante : ce qu'en disent de nouvelles enseignantes. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(1), 5-10. Récupéré de : <http://fr.calameo.com/books/0018988041539e741870b>
- Belzile, M., Letscher, S., Pelletier, M.-A., Morin, B. et Michaud, C. (2013). Accepter ou non un élève comme ami Facebook. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(2), 11-15. Repéré à : <http://fr.calameo.com/books/001898804f4b9f34094a0>
- Bergem, T. (1993). Examining aspects of professional morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), 297-312.
- Blondin, H. et Duval, D. (2013). Discuter d'éthique avec des artistes enseignants dans le cadre d'un cours de développement professionnel en art – une expérience structurante. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(2), p. 37-43.
- Blunden, R. (1996). Academic loyalties and professional disobedience. *Higher Education research and Development*, 15(1), 13-28.
- Boisvert, Y. (2000). L'éthique de la postmodernité. Dans *Laval théologique et philosophique. Mutations culturelles et transcendance*. Québec.
- Boisvert, Y. et Boisclair, M. (2013). *La place de l'éthique dans la fonction de direction d'établissement scolaire : résultats d'une recherche exploratoire*. Conférence présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS. Présentation PowerPoint animée par Michel Boisclair. Montréal: ENAP
- Boisvert, Y., Jutras, M., Legault, G.A. et Marchildon, A. (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*. Montréal: Liber.
- Bouchard, P. (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.
- Boudreault, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignants associés. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 5-30). Québec : PUQ.
- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques : dit et non-dit, contredit, interdit*. Essai. Québec: PUQ.
- Boutin, G. (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat : état des lieux et prospective*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy: PUQ.
- Brassard, D. et Gagnon, R. (2011). L'éthique dans la formation à l'enseignement : quelques repères et opportunités. *Vie pédagogique*, 157(avril), 83-85.
- Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and teaching: theory and practice*, 2(2), 191-208.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Campbell, E. (2001). Let right be done: trying to put ethical standards into practice. *Journal of Educational Policy*, 16(5), 395-411.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead: Open University Press.
- Canto-Sperber, M. (2001). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chaubet, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. (Thèse de doctorat). Montréal: Université de Montréal.
- Chubbuck, S. M., Burant, T. J. et Whipp, J. L. (2007). The Presence and Possibility of Moral Sensibility in Beginning Pre-Service Teachers. *Education Faculty Research and Publication*. USA: Marquette University.

- Cividini, M. et A. Zourhlal (2013). La direction d'établissement – Un levier pour la réussite des stagiaires en enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges, *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 45-61). Sainte-Foy: PUQ.
- Clément, É., Demonque, L., Hansen-Love et Kahn, P. (2000). *La pratique de la philosophie de A à Z*. Paris: Hatier.
- Cloutier, G. (2013). *L'apport de la formation initiale dans le développement d'agirs éthiques quotidiens des stagiaires finissants au secondaire*. Conférence présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS. Québec: Université Laval.
- COFPE (2002). *Réponse du COFPE au document de consultation de l'office des professions du Québec intitulé « La reconnaissance professionnelle des enseignantes et enseignants »* Repéré à:
http://www.cofpe.gouv.gc.ca/intro_publications.htm
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (COFPE). (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Repéré à:
http://www.cofpe.gouv.gc.ca/intro_publications.html
- Conderman, G. et T. Pederson (2006). Supporting student teachers. *NASSP Bulletin*, 90(4), 335-342.
- Conderman, G., Morin, J. et Stephens, J.T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure*, 49(3), 5-10.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: Une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 73-88). Québec: PUQ.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec: PUQ.

- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C.D. et Kochman, A. (2001). Principled moral reasoning and behavior of preservice teacher education students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143-158.
- De Villers, M.-É. (1997). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal: Québec Amérique.
- Deering, T.E. (1998). The ethical perspective of British and American preservice teachers. *Educational Research*, 40(3), 353-358.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and Interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Desaulniers, M.-P. (2002a). La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 129-140). Québec: PUQ.
- Desaulniers, M.-P. (2002b). Quelques pistes pour analyser et résoudre des problèmes éthiques en supervision des stages. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 153-165). Québec: PUQ.
- Desaulniers, M.-P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 5-11.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*. Sainte-Foy: PUQ.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2009). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*. Sainte-Foy: PUQ.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012a). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques* (2^e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012b). L'éthique professionnelle : dimension intrinsèque du travail enseignant. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(1), 20-24. Repéré à: <http://fr.calameo.com/books/0018988041539e741870b>

- 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: PUL.
- 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.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (p. 183-226). Sainte-Foy: PUQ.
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebus, P. et Legault, G. A. (1998). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy: PUQ.
- Desautels, L. (2005). *Une approche d'éthique appliquée dans les cours de philosophie éthique au collégial : présence et incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves* (Thèse de doctorat). Québec: Université Laval.
- Desautels, L. (2008). La mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial : donner la parole aux enseignantes et enseignants. Actes du 25e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Montpellier. Repéré à : <http://www.aipu2008-montpellier.fr/index.php>
- Desautels, L., Gohier, C., Joly, J., Jutras, F., Ntebutse, J.G. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisées pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62. Repéré à : <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/1900>
- Desautels, L., Gohier, C., Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 395-419. Repéré à : <http://www.csse-see.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-3/CJE32-3-DesautelsEtAl.pdf>
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec: PUQ.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.

- Deschenaux, F., Laflamme, C. et Belzile, M. (2011). L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation : comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec. *Recherches qualitatives*, 30(2), 3-21.
- 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.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Montréal: Gaëtan Morin.
- Dotger, B.H. (2010). « I had no idea »: Developing dispositional awareness and sensibility through a cross-professional pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 26, 805-812.
- Drolet, M.-J. (2013). De l'éthique à l'ergothérapie. La philosophie au service de la pratique ergothérapeutique. Québec: PUQ.
- Durand. (1994). cité dans Wikipedia. Récupéré le 29 juin 2015 de : <https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89thique>
- Enz, B., D. Freeman et M. Wallin (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. Dans J. McIntyre et D. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: the field experience, teacher education yearbook IV* (p. 131-150). Thousand Oaks: Corwin.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 119-161). New York: Macmillan.
- Etchegoyen, A. (1991). *La valse des éthiques*. Paris: François Bourin.
- 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: PUL.

- Fédération des syndicats de l'enseignement (2004). Déclaration de la profession enseignante. Récupéré le 4 septembre 2013 de : <http://www.fse.qc.net/profession-enseignante/insertion-professionnelle/index.html>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2011). *Les droits, pouvoirs et responsabilités des enseignantes et enseignants*. Récupéré le 4 septembre 2013 de : http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/z00/documents/PE/PEEL/FSE_Droits_pouvoirs_responsabilites.pdf
- Ferkiss, V.C. (1969). *Technological man. The myth and the reality*. New York: New York Times.
- 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. (2009). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*. Montréal: Chenelière-Éducation.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation* (3^e éd.). Ville Mont-Royal: Décarie.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie: une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral*. Québec: PUQ.
- Fortin, P. et Parent, P.-P. (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles*. Paris: 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: PUQ.
- Fortin, P., Leclerc, B., Parent, P.-P., Plourde, S. et Rondeau, D. (2011). *La construction du savoir éthique dans les pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- 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'enseignants* (p. 31-47). Québec: PUL.
- Gervais, C. (2007). Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience : une occasion de consolidation de leur identité de formateur. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (171-185). Québec: PUQ.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires*. Québec: PUL.
- Giroux, A. (1997). Le modèle éthique : soi-même devenant autre. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 65-78). Sainte-Foy: PUQ.
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Gohier, C. (1998). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 191-205). Québec: PUQ.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. Repéré à : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf
- 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: PUL.
- Gohier, C. (2007a). Acteurs de la profession enseignante. Questions d'identité. Dans Gohier, C. (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés* (p. 3-8). Québec: PUQ.
- Gohier, C. (2007b). 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. (2009). Le soi et les autres en enseignement : Vers une éthique du lien. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 7-29). Québec: PUQ.
- Gohier, C., Anadon, M. et Chevrier, J. (2007). Les rôles d'acteurs de la profession enseignante : regards croisés. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (p. 283-310). Québec: PUQ.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. Repéré à : <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6359/6728>
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213-231. Repéré à : <http://www.erudit.org/revue/rse/2010/v36/n1/043993ar.pdf>
- Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F. et Ntebutse, J.G. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : une enquête en ligne. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 429-450. Repéré à : <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6359/6728>
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007a). *La mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante : le focus group, une bonne méthode?* Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), 1-10. Repéré à : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christiane_GOHIER_055.pdf
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007b). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 30-35. Repéré à : http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collegiale/GohierJutrasDesautels20-2.pdf
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2013). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(2), 25-31. Repéré à : <http://fr.calameo.com/books/001898804f4b9f34094a0>
- Gohier, C. et Jeffrey, D. (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec: PUL.

- Goodlad, J., Soder, R. et Sirotnik, K. (1990). *The moral dimension of teaching*. San Francisco: Josey-Bass.
- Gosselin, M. (2002). Les conceptions de ce qu'est un enseignant et leur impact sur le rôle de l'enseignant-associés. Dans G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat : état des lieux et prospective*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Loi sur l'instruction publique*, chapitre I-3.3, section II, Obligations de l'enseignant, article 20.
- Groulx, L.-H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière et A.P. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : Diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 1-50). Montréal: Gaëtan Morin.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Cerf.
- Höffe, O. (1993). *Petit dictionnaire d'éthique*. Paris: Cerf.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif. Pour une praxis pédagogique II*. Vigneux: Matrice.
- Jeffrey, D. (2005a). Transmission de valeurs et enseignement. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-166). Québec: PUL.
- Jeffrey, D. (2005b). 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: CRP.
- Jeffrey, D. (2013a). Une éthique professionnelle pour les enseignants québécois. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(2), 5-10. Repéré à : <http://fr.calameo.com/books/001898804f4b9f34094a0>
- Jeffrey, D. (2013b). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec: PUL.
- Jeffrey, D. et Gauthier, C. (2003). *Le défi éthique des enseignants*. Document rédigé pour le COFPE.

- Jeffrey, D., Deschênes, G., Harvengt, D. et Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-91). Québec: PUQ.
- Johnson, L.E. et Reiman, A.J. (2007). Beginning teacher disposition : examining the moral/ethic domain. *Teaching and Teacher Education*, 23, 676-687.
- 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. (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 de Moncton*, 12, 15-16.
- Jutras, F. (2009). L'apport de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 53-74). Québec: PUQ.
- 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. Lehuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 155-169). Ste-Foy: PUQ.
- Jutras, F. et Gohier, C. (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec: PUQ.
- Jutras, F., Gohier, C. et Desautels, L. (2012). L'éthique professionnelle des enseignants du collégial : de l'autonomie personnelle à la responsabilité professionnelle. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 75-104). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Jutras, M. (2013). *La synergie régulatoire au cœur des interventions en éthique de la direction des services aux organisations de l'ENAP*. Conférence présentée dans le cadre du colloque IDÉA : Les interventions à portée éthique dans les organisations. Entretiens multidisciplinaires (Présentation PowerPoint conçue et animée par Magalie Jutras). Montréal: ENAP.

- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence and emotions/stress about teaching in initial teacher education, *Educational Studies*, 35(3), 349-360.
- Lacroix, A. (2009). *Le privé est désormais public!* (Présentation PowerPoint). Récupéré le 25 février 2013 de <http://www.ucherbrooke.ca/carrefour/archives/archives-des-conference/2009/comment-tirer-profit-des-medias-sociaux/>
- Lafontaine, L., Hébert, M. et Pharand, J. (2005). *Cadre de développement de l'éthique professionnelle dans les programmes de formation initiale des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais*. Actes du Ve colloque international : Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Université de Nantes et IUFM des Pays de la Loire, France.
- Lafortune, L., Thibodeau, S., Ticon, J. et Walther, E. (2008). Développer et évaluer la compétence éthique en formation à l'enseignement. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p. 240-256). Sainte-Foy: PUQ.
- Langlois, L. (2011). L'éthique en milieu de travail – un développement progressif et continu. Dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail* (p. 123-144). Québec: PUL.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-390). Montréal: Gaëtan Morin.
- Lebuis, P. (1998). La réflexion éthique à l'école : projet scolaire et formation du personnel enseignant. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 103-119). Sainte-Foy: PUQ.
- 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. (1997). *Enjeux de l'éthique professionnelle. Tome II. L'expérience québécoise*. Québec: PUQ.
- 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. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 11-22). Sainte-Foy: PUQ.

- Legault, G. A. (2004). *Professionalisme et délibération éthique*. Québec: PUQ.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (3^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). Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Lenoir, Y. (2002). La question éthique en supervision de stage en enseignement. Quelle éthique et pour qui? Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 197-216). Québec: PUQ.
- Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement : un projet à construire ensemble dès maintenant. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et enseignantes au Québec?* (p. 99-112). Sainte-Foy: PUL.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lévesque, M. et Barriault-Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : théorie et pratique*. Outremont: Logiques.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris: Gallimard.
- Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris: ESF.
- López, J.J. (2009). Par-delà l'éthique: vers une sociologie des pratiques éthiques contemporaines. *Éducation et francophonie*, 48, 27-44.
- Macmillan, C. J. B. (1993). Ethics and teacher professionalization. Dans K.A. Strike et P.L. Ternasky (dir.), *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice* (p. 189-201). New York: Teachers College Press.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry : Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.

- Martinez, K. et Coombs, G. (2001). *Unsung heroes: exploring the roles of school-based professional experience coordinators in Australian preservice teacher education*. *Asia-Pacific Journal of Teaching Education*, 29(3), 275-288.
- Maubant, P. (2007). *Nouvelles configurations 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: PUQ
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. (1^{re} éd.) Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. (11^e éd.) Paris: ESF.
- Mercure, J.-F. (2010). *La place occupée par la compétence éthique à l'intérieur des programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans trois universités francophones du Québec* (Mémoire de maîtrise). Lévis: Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouveau et valorisation de la profession*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994a). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994b). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS). (2007) *Programme Éthique et culture religieuse – enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS). (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. 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 inédite). Nantes: Université de Nantes.
- Moreau, D. (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants : Enjeux, structures et problèmes*. Paris: L'Harmattan.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste* (Thèse de doctorat). Québec: Université Laval.
- 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 (p. 63-80).
- 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. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Parizeau, M.-H. (1994). Éthique et éthiques appliquées : l'émergence des théories composites. *Philosopher*, 16, 133-143.
- Patenaude, J. (1997a). 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: PUQ.
- Patenaude, J. (1997b). L'éthique en médecine : les principales orientations éducatives. *Ethica*, 9(2), 97-116.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* (Thèse de doctorat inédite). Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Pelletier, M.-A. (2015). Les besoins de formation psychologique chez les finissants stagiaires. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formation initiale et continue* (p. 99-112). Québec: PUQ.

- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 175-191). Bruxelles: De Boeck.
- Pharand, J. et Boudreault, P. (2011). Enseignants associés et superviseurs. Perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 121-141). Québec: PUQ.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: PUQ.
- Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 69-88). Québec: PUQ.
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique, *Éducation et Francophonie*, XXXVII(1), 26-49.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaire. Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités*. Québec: MELS.
- 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.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris: PUF.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J. et Thoma, S. J. (1999). *Postconventional Moral Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1991). *Lectures I. Autour du politique*. Paris: Éditions du Seuil.

- 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.
- Rondeau, D. (2008). *Introduction aux problématiques de l'éthique* (ETH-654-05). *Premier cours* (Présentation PowerPoint). Rimouski: UQAR.
- Rousseau, N., Brodeur, M. et Cadieux, A. (2002). Problèmes suscitant une réflexion éthique en supervision universitaire de stage en enseignement. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 141-152). Québec: PUQ.
- Russ, J. (1994). *La pensée éthique contemporaine*. Paris: PUF.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Sainte Foy: PUQ.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Sherbrooke: CRP.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-122). Sherbrooke: CRP.
- Shapiro, J.P. et Gross, S.J. (2013). *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times : (Re) Solving Moral Dilemmas* (2e éd.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shapiro, J.P. et Stefkovich, J.A. (2011). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas* (3e éd.). New York, NY: Routledge.
- Sileo, N.M., Sileo, T.W. et Pierce, T.B. (2008). Ethical Issues in General and Special Education Teacher Preparation : An Interface with Rural Education. *Rural Special Education Quarterly*, 27 (1/2), 43-54.
- Simon, R. (1993). *Éthique de la responsabilité*. Paris: Cerf.
- Soltis, J. (1986). Teaching professional ethics. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 2-4.

- St-Pierre, L., Parent, G. et Rousseau, N. (2005). L'éthique dans la supervision de stages et la gestion du stagiaire vivant des difficultés ou des conflits. Dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 47-62). Montréal: Guérin.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Strike, K. and Soltis, J. (1992). *The ethic of teaching* (2^e éd.). New York: Teachers college Press.
- Strike, K. A. et Ternasky, P. L. (1993). *Ethics for professional in education*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K.A. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. Dans J.I. Goodlad, R. Soder et K.A. Sirotnik (dir.), *The moral dimension of teaching* (p. 188-223). San Francisco: Jossey-Bass.
- St-Vincent, L.-A. (2007). La compétence en éthique professionnelle, ça se développe? *Vie pédagogique*, 143 (avril-mai), 37-41.
- St-Vincent, L.-A. (2008). Le pouvoir de l'enseignant messenger. Récupéré le 13 août 2015 de : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/20902>
- St-Vincent, L.-A. (2010). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école? *Éducation et francophonie*, 38(2), 113-134.
- St-Vincent, L.-A. (2011a). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* (Thèse de doctorat). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- St-Vincent, L.-A. (2011b). Lorsqu'un problème se présente en période d'insertion professionnelle. *Formation et profession*, 18(3), 35-37.
- St-Vincent, L.-A. (2012a). Les dilemmes vécus par les intervenants: une pierre d'assise de l'engagement dans le processus du changement. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 197-212). Québec: PUQ.
- St-Vincent, L.-A. (2012b). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école: portrait de trois équipes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 213-230.

- St-Vincent, L.-A. (2013a). Préparer une direction d'établissement à résoudre un problème éthique rencontré en contexte scolaire. *Le Point en administration de l'éducation*, 15 (3), 16-21.
- St-Vincent, L.-A. (2013b). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes devant un problème éthique. *JCACS. La revue de l'association canadienne pour l'étude de curriculum*, 12(1).
- St-Vincent, L.-A. (2015). L'agir éthique chez les directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formation initiale et continue* (p. 139-165). Québec: PUQ.
- Sylvain, L. (2001). *En quête d'une éthique de la relation éducative chez l'enseignant et l'étudiant du collégial* (Rapport de recherche PAREA). Sherbrooke: Collège de Sherbrooke.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Sainte-Foy: PUL.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: Presses universitaires de France.
- Taylor, C. (1991). *Misère et grandeur de la modernité*. Montréal: Bellarmin.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* (Thèse de doctorat inédite). Rimouski/Montréal: Université du Québec à Rimouski/Université du Québec à Montréal.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard.
- Tremblay, N. (2006, juin). *Le développement de la compétence éthique chez de futures enseignantes, à travers la pratique de la philosophie pour enfants lors de leurs stages d'enseignement*. Communication présentée au 7^e Colloque bi-annuel NAACI (North American Association for community of inquiry) sous le thème Démocratie et éthique dans le dialogue philosophique. Ste-Foy, Québec: Université Laval.

- 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). Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Turner, S. (2008). A better beginning: 10 ways principal scan support student teachers. *Principal*, (mai-juin), 52-54.
- UQAR. (2015). *Document d'information sur les stages*. Rimouski: UQAR.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Winter, G. (1966). *Elements for a social ethics. The role of social science in public policy*. New York: McMillan.
- Zubay, B. et Soltis, J. F. (2005). *Creating the ethical school. A book of case studies*. New York: Teachers College Press.