Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial

The conditions favouring the development of ethical reflection in college level teachers

Christiane Gohier, France Jutras, Luc Desautels et Philippe Chaubet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6879>

DOI : 10.4000/ree.6879

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2015

Référence électronique

Christiane Gohier, France Jutras, Luc Desautels et Philippe Chaubet, « Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial », *Recherches en éducation* [En ligne], 23 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 17 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6879> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6879>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial

Christiane Gohier, France Jutras,
Luc Desautels & Philippe Chaubet¹

Résumé

Cet article porte sur les résultats d'une recherche collaborative sur le développement du processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial à laquelle deux groupes d'enseignants ont participé. Les résultats exposés ici proviennent de l'analyse d'une discussion ainsi que de fiches bilans rédigées par les participants après chaque rencontre et portent sur les conditions qui favorisent le développement de la réflexion éthique dans le cadre de discussions entre collègues sur des problèmes d'ordre éthique à partir d'études de cas.

Bien qu'il existe beaucoup d'écrits sur les questions d'éthique en enseignement ou en éducation, peu se sont penchés sur les représentations qu'ont les enseignants des préoccupations et des dilemmes éthiques rencontrés dans leur pratique. Afin de documenter cette question, nous avons effectué une recherche sur les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial au Québec² ainsi que sur les points de repère et stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les dilemmes éthiques de même que les caractéristiques évoquées pour identifier ces dilemmes comme étant d'ordre éthique. Les résultats de cette recherche ont été rapportés dans diverses publications (Desautels, Gohier, Jutras, 2009 ; Desautels, Gohier, Joly, Jutras, Ntebutse, 2012 ; Gohier, Desautels, Jutras, 2010 ; Gohier, Desautels, Joly, Jutras, Ntebutse, 2010 ; Jutras, Gohier, Desautels, 2012).

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

¹ Christiane Gohier, professeure associée, Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université du Québec à Montréal. France Jutras, professeure titulaire, Université de Sherbrooke. Luc Desautels, chercheur associé, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Philippe Chaubet, professeur, Université du Québec à Montréal.

² Au Québec, cet ordre d'enseignement se situe après le secondaire, l'étudiant ayant alors onze années de scolarité. Généralement âgés de 17 à 19 ans, les étudiants se destinent soit à l'université (formation préuniversitaire) ou au marché du travail (formation technique). Les enseignants ont une formation disciplinaire, avec un diplôme de 1^{er}, 2^e et parfois de 3^e cycle universitaire. Ils enseignent soit au secteur préuniversitaire ou technique ou dispensent des cours de formation générale (comme le français et la philosophie). Ces collèges sont appelés cégeps, acronyme pour collèges d'enseignement général et professionnel.

Ces résultats ont conduit à nous interroger sur le processus de développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial dans le cadre d'une discussion avec les pairs sur des cas ou dilemmes d'ordre éthique³. Ainsi nous traiterons dans cet article des conditions qui favorisent le développement de la réflexion éthique chez ces enseignants.

1. L'éthique et le dialogique

■ Une éthique réflexive et appliquée

Certains théoriciens attribuent à l'acte éducatif un caractère moral comme Elizabeth Campbell (2008), s'inspirant de David T. Hansen, qui soutient que l'enseignement comporte un effort intentionnel pour orienter une personne vers le bien plutôt que vers le mal. Bien et mal doivent donc être définis en fonction de normes et de valeurs déterminées par une société donnée ou une communauté socioprofessionnelle. D'autres, comme Didier Moreau (2011), s'appuyant sur les travaux de Bernard Williams, rejettent le caractère prescriptif des doctrines morales, tout en reconnaissant le caractère éminemment éthique de l'éducation dans la rencontre avec l'autre, dans le dialogue qui favorise la construction des uns et des autres.

Éthique et morale sont par ailleurs étymologiquement indistinctes, et font référence aux mœurs ou aux comportements envers l'autre. Leur usage diffère selon les auteurs, mais le plus souvent on confère à la morale un caractère plus prescriptif et à l'éthique un caractère plus réflexif qui ne sont pas nécessairement exclusifs. C'est ce que soutient Paul Ricœur (1990), entre autres, qui affirme que morale et éthique sont nécessaires pour réguler la société, bien que l'éthique ait préséance sur la morale. Pour Elizabeth Campbell également, le caractère moral de l'acte éducatif se conjugue avec une dimension réflexive qui permet entre autres de débattre des dilemmes moraux qui sont au cœur de la pratique enseignante. Car la pratique éducative comporte divers éléments de nature éthique, dans le rapport aux élèves, aux collègues, aux instances administratives et à la société, qui se manifestent souvent sous forme de dilemmes éthiques qui demandent à être discutés avec d'autres intervenants. Ces dilemmes, qui suscitent des interrogations sur la conduite à adopter, se caractérisent par la nécessité de faire un choix entre des décisions qui reflètent des conflits de valeurs. C'est ce que soutient notamment Campbell (2008) en se référant à des auteurs comme Nash, Young et Boss, qui définissent le dilemme moral ou éthique comme un choix difficile entre deux ou plusieurs solutions ou actions possibles, entre deux options indéfendables ou encore comme une situation impliquant l'utilisation d'un moyen jugé amoral pour atteindre une finalité visant le bien. L'exercice du jugement éthique est alors requis, l'éthique réflexive, à la différence de la morale pratique, étant incitative plutôt que prescriptive « *Elle propose des valeurs pour guider l'action [...]. Elle vise à répondre à la question : quelle est la meilleure décision, celle qui respecterait au mieux les personnes dans les circonstances.* » (Desaulniers & Jutras, 2006, p.35)

Cette double dimension de l'éthique nous conduit à privilégier une éthique réflexive et appliquée qui donne la parole aux acteurs, ici aux acteurs de la profession enseignante (Blackburn, 2002 ; Desautels, 2005 ; Durand, 1999), tout en n'excluant pas la formulation de normes d'éthique professionnelle et de valeurs qui sous-tendent l'acte éducatif et qui servent de balises à la réflexion éthique (Desaulniers & Jutras, 2006 ; Desautels, 2005). Eirick Prairat parlera en ce sens de « déontologisme tempéré » ou « d'attitude morale qui ne relève plus d'une application mécanique des règles mais d'une perspicacité morale qui sait apprécier les situations (2013, p.93).

On peut par ailleurs s'interroger sur la forme que peut prendre la discussion sur les dilemmes éthiques pour qu'elle soit fructueuse, c'est-à-dire qu'elle permette l'expression du point de vue

³ Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de la recherche (subvention n°410-2010-2147) ainsi que les personnes qui ont collaboré à la recherche : Jean Gabin Ntebutse, à titre de stagiaire post-doctoral, Mélanie Grenier et Françoise Doré, à titre d'assistantes de recherche. Un merci particulier à Françoise qui nous a accompagnés durant les deux années de rencontres avec les participants.

des uns et des autres tout en favorisant la prise de décision éclairée et justifiée, individuelle ou collective. Certains auteurs ont proposé une procédure structurant la discussion et la réflexion sur des dilemmes éthiques prenant la forme de la délibération éthique.

■ **La délibération éthique**

Certaines formes d'encadrement de la réflexion éthique, participant de l'éthique appliquée en contexte professionnel, ont en effet été développées, notamment celle de Georges Legault (1999) qui propose un modèle aux praticiens pour les accompagner dans leur délibération. La démarche est structurée en étapes « d'analyse de la décision délibérée » : prendre conscience de la situation, clarifier les valeurs conflictuelles de la situation, prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation et, enfin, établir un dialogue réel avec les personnes impliquées.

Pierre-Luc Bossé, Paul Morin et Nicole Dallaire (2006), tout en faisant référence aux travaux de Georges Legault, optent pour une éthique appliquée qui vise à alimenter les pratiques professionnelles interdisciplinaires et proposent une démarche qu'ils qualifient de plus globale parce qu'elle fait appel à différentes perspectives éthiques ou cadres théoriques pour guider la prise de décisions éthiques. Ils mentionnent quatre courants. Le premier centré sur la résolution de problème, et dans lequel ils situent l'approche de Legault, met l'accent sur l'individu et les conflits de valeurs. Le second procède à l'analyse et au bilan des conséquences positives ou négatives engendrées par l'action. Ils décrivent la troisième approche comme une démarche centrée sur les lois, la déontologie et la responsabilité professionnelle. Enfin, l'éthique sociale constitue la quatrième perspective qui canalise les réflexions sur les enjeux sociopolitiques de l'agir.

La démarche de Pierre-Luc Bossé et ses collaborateurs est intéressante en ce qu'elle ajoute des perspectives éthiques jugées complémentaires plutôt qu'exclusives à l'analyse de dilemmes. Bien que pertinents comme modèles d'encadrement de la réflexion éthique, ces modèles ne nous renseignent toutefois pas sur le processus même qui a cours dans le cadre des réflexions faites entre praticiens sur des dilemmes d'ordre éthique. Le processus est-il aussi linéaire que ces modèles le laissent supposer ? Que se passe-t-il au cours de cette délibération ? Comment la personne chemine-t-elle dans la construction de sa réflexion éthique ? Quelles sont les conditions qui favorisent cette réflexion ? Telles sont les questions qui ont fait l'objet de cette recherche.

Ainsi, le terme de réflexion éthique renvoie-t-il ici à la fois à la capacité de la personne à faire un retour sur soi, sur sa conception de l'éthique et de l'agir éthique dans des situations professionnelles qui ressortissent aux « cas de conscience », à l'ordre des valeurs et au processus de délibération avec les pairs sur ces questions. Le processus réflexif et délibératif qui porte « *sur les bonnes raisons pour orienter sa pensée et son action* » (Prairat, 2014, p.29) est à la fois individuel et collectif. « *La réflexivité [individuelle] est alors dépassée, prolongée dans l'interaction entre la réflexion propre et celle d'autres que soi. Cela est requis pour que la réflexivité n'enferme pas dans le repli narcissique* » (Bourgeault, 2012, p.114) et relève de l'exercice dialogique.

Le développement de la réflexion éthique, tant individuelle que collective, peut être attesté par l'affinement ou l'accroissement de la capacité à réfléchir aux raisons et aux valeurs qui orientent les choix et la prise de décision dans des cas relevant de la pratique professionnelle.

■ **L'exercice dialogique**

Pour que la réflexion et la discussion sur des cas d'ordre éthique aient lieu, il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance entre les participants et de convenir de règles qui assurent un droit de parole à chacun dans le respect de celui de l'autre. Johanne Patenaude (1997, p.27-28) énonce douze critères qui favorisent l'exercice dialogique :

- le contexte d'échange doit être paisible ;
- le dialogue doit pourvoir à l'élaboration mutuelle d'arguments au niveau d'une finalité extra-individuelle du conflit ;
- l'absence de consensus n'est pas un échec, l'arrêt du dialogue ne signifiant pas que tout est dit ;
- on doit s'entendre sur la question préalable de savoir ce qui est pertinent ou pas pour fins de discussion ;
- le dialogue exige de fournir les éléments intellectuels de la résolution de la question ou du problème pratique ;
- les présupposés doivent être susceptibles de révision à tout moment ;
- le dialogue doit composer avec la violence et l'intérêt, et présuppose un partage du contexte géographique et historique des interlocuteurs ;
- il doit suppléer le manque de coopération discursive des interlocuteurs ;
- il doit pouvoir compter sur un accord minimal sur les présupposés touchant au contenu propositionnel, à l'intérêt commun et au but poursuivi ;
- les questions doivent être informelles, c'est-à-dire qu'aucune réponse prévisible ne doit fermer la question par une phrase déclarative ;
- ce qui est en question doit être réel ;
- le questionnement englobe une situation d'argumentation réelle où la contextualisation des unités sémantiques du langage ou leur codification n'est pas fixée d'avance. Elle conclut qu'il y a une part de création du code dans l'échange.

2. Question et méthodologie de recherche

■ Question de recherche

Cette recherche se penche sur la façon dont se développe la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. Les résultats dont on rend compte ici portent sur la mise au jour des conditions favorisant cette réflexion. La recherche vise à décrire le point de vue des acteurs en situation de délibération dans une démarche co-construite avec les chercheurs.

■ Méthodologie

● *Méthode et instrumentation*

Le développement de la réflexion éthique chez les enseignants fait partie plus largement de leur développement professionnel. La recherche collaborative apparaît comme la forme de recherche la plus appropriée à ce type d'objet de recherche. La recherche collaborative s'effectue en effet dans le cadre d'une collaboration des chercheurs avec les participants à la recherche qui sont des praticiens (Desgagné, 2001 ; Desgagné & Bednarz, 2005 ; Morrisette & Desgagné, 2009) sur un objet qui concerne leur pratique professionnelle, en articulant savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche, entre savoirs pratiques et théoriques (Khan, Hersant & Orange Ravachol, 2010). Ce type de recherche repose sur une conception de l'activité humaine à la fois productive et constructive (Vinatier, 2013) et d'un acteur social compétent, cette compétence étant reliée à sa capacité réflexive (Bednarz, 2013 ; Morrisette, 2013). La recherche collaborative possède une double fonction ou une double finalité : celle de formation et de recherche. Sur le plan de la formation, les praticiens sont amenés à faire une réflexion ou un retour sur leur pratique qui permet de l'explicitier, de l'éclairer, voire de la restructurer et de trouver des solutions créatives aux problèmes rencontrés (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007). Sur le plan de la recherche, cette activité réflexive constitue la banque de données que les chercheurs vont analyser.

L'étude de cas, mode de collecte de données souvent utilisé en recherche collaborative (Muchielli, 1987, Morrisette, 2013), a été choisie par les participants car elle permet aux praticiens de réfléchir à leur pratique à partir de situations réelles.

- *Participants*

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

Synthèse sur les participants des régions de Montréal et de Québec

25 participants : 13 femmes et 12 hommes.

Ils ont entre 30 et 59 ans (9 ont entre 30 et 39 ans ; 7 entre 40 et 49 ans ; 9 entre 50 et 59 ans).

Leur niveau de scolarité s'étend de 16 à 19 années (9 ont 19 années et plus ; 10 ont 18 années ; 5 ont 17 années ; 1 a 16 années).

Ils travaillent dans 17 collèges : 14 collèges publics, dont 2 anglophones, et 3 collèges privés.

5 participants enseignent en formation générale, 6 en secteur préuniversitaire, 12 en secteur technique, 1 participant enseigne à la fois en formation générale et en secteur technique et 1 en secteur préuniversitaire et en secteur technique.

En moyenne les enseignants ont 12,7 années d'expérience (de 3 à 25 ans) ; 13 participants sont ou ont été coordinateurs de leur département.

4 participants enseignent la philosophie, français (1), psychologie (3), sociologie (1), chimie (1), administration (1), arts plastiques (1), économie et sciences politiques (1), techniques auxiliaires de la justice (1), soins infirmiers (1), techniques d'intervention en loisirs (1), électronique industrielle (1), travail social (2), comptabilité et gestion (1), éducation à l'enfance (1), biologie (1), mécanique du bâtiment (1), graphisme (1), éducation spécialisée (1).

- *Déroulement des rencontres*

Synthèse sur les rencontres des régions de Montréal et de Québec

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

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

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

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

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

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

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

Les données issues de l'analyse du premier groupe ont servi à documenter la recherche auprès du deuxième groupe et à voir s'il y a convergence entre les deux.

- *Méthode d'analyse des résultats*

Les rencontres

À chaque rencontre, les données ont été enregistrées sur bande audio. Elles ont été transcrites intégralement. Les données issues de toutes les rencontres ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu, avec des thèmes émergents (Bardin, 1989 ; Paillé & Mucchielli, 2012). La codification a été faite avec le logiciel NVIVO, en suivant les étapes proposées par L'Écuyer (1987), à savoir, la familiarisation avec le matériel, l'identification des unités de classification (unité de sens), la classification et la catégorisation des unités d'analyse, la description scientifique basée sur l'analyse qualitative. À titre d'exemple de la dynamique des échanges entre les participants, on présentera un résumé de la discussion sur une situation d'ordre éthique soumise par une participante portant sur une étudiante en situation de handicap. Compte tenu des mesures d'intégration éducative et sociale des personnes qui présentent des handicaps et des difficultés d'apprentissage, les enseignants des cégeps sont de plus en plus confrontés à des étudiants qui présentent des profils et des besoins particuliers.

Les fiches bilans

Les participants, comme on l'a mentionné, étaient invités à remplir une fiche bilan après chaque rencontre en s'exprimant sur les éléments suivants : a) un élément qui vous a frappé ; b) quelque chose que vous voyez différemment, même légèrement ; c) une question qui vous vient à l'esprit ; d) une piste de réponse que vous pensez tenir et qui resterait à creuser ; e) quelque chose d'agréable vécu aujourd'hui ; f) autre commentaire ? Besoin de développer ?

Les fiches bilans ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu avec des thèmes émergents (Bardin, 1989 ; Paillé & Mucchielli, 2012). Les résultats dont on rend compte ici concernent les commentaires faits à la question e) ce qui a été vécu comme agréable lors de la rencontre ainsi que les conditions qui favorisent la réflexion éthique en groupe qui ont été mises au jour par l'analyse des commentaires faits aux autres questions, par catégories émergentes.

3. Résultats

■ Un exemple de discussion à partir d'un cas soumis par une participante

- *Thème de l'étude de cas : étudiante en situation de handicap - description du cas soumis*

Julie (nom fictif) est acceptée en première année en travail social, elle a déjà un vécu de deux ans au cégep [collège] en sciences humaines. Julie a de multiples handicaps qui affectent ses capacités physiques, elle est en fauteuil roulant et a besoin d'une assistance pour se déplacer. Une accompagnatrice est présente à tous les cours et doit aider Julie pour tourner les pages des livres, prendre des notes, etc. Elle accompagne également Julie en dehors des cours pour la nourrir et la déplacer ainsi que pour son hygiène personnelle.

Sur le plan du langage, Julie s'exprime avec beaucoup de difficulté, ce qui questionne l'équipe d'enseignants et d'enseignantes au niveau de l'acquisition des compétences nécessaires à l'intervention sociale. À titre d'exemple, comment pourra-t-elle animer un groupe ? Comment pourra-t-elle faire des consultations téléphoniques ou en personne ? Sa situation pose également le problème de l'intégration en milieu de stage et, plus globalement au niveau de son orientation professionnelle.

Nous sommes ici à l'interface de nos valeurs d'intervenantes sociales qui prônent l'égalité et la réalité de terrain où nous savons que la profession de relation d'aide est exigeante au niveau de la capacité de communication. Un autre problème concerne son évaluation. Julie a deux fois plus de temps que les autres étudiants et étudiantes pour faire ses examens qui se déroulent « habituellement » à la bibliothèque avec l'assistance de l'accompagnatrice et sans autre surveillance. Le principe qui préside à l'aide des services adaptés est une aide à la personne sans discrimination et sans privilèges. Est-ce le cas ici ?

- *Extraits des échanges*

Au début des échanges, il y a une intervention sur la problématisation du dilemme éthique dans le cas exposé. Émile⁴ demande comment on doit se poser la question, quel est le dilemme et l'action qu'on doit poser. Est-ce que c'est mettre l'étudiante à la porte ? Simone, qui a soumis le cas, répond qu'il y a eu des accommodements dont elle ne sait pas s'ils sont raisonnables ou déraisonnables, où l'on a permis à l'étudiante de s'exprimer oralement devant l'enseignante plutôt que devant le groupe classe. Émile réplique que le dilemme consiste à savoir si on évalue cette étudiante comme les autres ou avec des critères spéciaux. Simone répond que les critères d'évaluation n'ont pas été modifiés, mais que les professeurs se sont habitués au langage de l'étudiante « qui parle comme un enfant de deux ans » et qu'elle ne sait pas, dans ce sens, s'ils l'évaluent de la même façon.

Ensuite la discussion se prolonge à partir d'une intervention qui s'attache au rôle du professeur. Rose soutient que c'est le professeur qui est face au problème et qu'il devrait rencontrer l'étudiante pour lui exposer son malaise et lui expliquer la difficile intégration sur le marché du travail pour elle, même si le fait qu'elle veuille faire du bénévolat soit très louable. Ce sera à l'étudiante d'assumer les conséquences par la suite. Simone réplique que les aménagements ont des limites ainsi que l'intégration des personnes handicapées, même quand on défend cette position. Rose ajoute que si l'étudiante n'est pas capable de répondre aux éléments de compétence, par exemple la capacité à s'exprimer, elle devrait échouer. Olivier fait une intervention en parlant de cas similaires vécus en éducation spécialisée, entre autres celui d'un étudiant semi-aveugle et avec un handicap physique. Les parents et l'étudiant ont été rencontrés au moment de son inscription et informés du fait qu'il ne pourrait obtenir son diplôme. L'étudiant s'est plaint au ministère de l'Éducation qui a obligé le collège à l'admettre. Cela demeure un problème éthique pour Oliver. Vincent exprime alors un avis contraire en disant que l'étudiante avec des problèmes d'élocution pourrait peut-être faire de l'animation avec une présentation PowerPoint, que vouloir être bénévole est fort louable et que, au-delà du diplôme, elle aura appris des choses. Marie-Ève dit que l'intervention de Vincent est très intéressante et qu'elle endosse ses valeurs qui relèvent d'une conception de l'éducation qui a pour vocation l'apprentissage pour tous et non seulement la formation pour le marché du travail. Simone intervient de nouveau en disant qu'il y a dans ce cas vraiment un problème d'intégration, comme elle l'a relevé, d'autant plus que l'étudiante doit toujours être avec une accompagnatrice qui ne peut jamais s'absenter et que les milieux de stage sont réfractaires à l'idée d'accueillir de tels étudiants. Dans ce cas, toutefois, un organisme pour personnes handicapées a accepté de l'accueillir. Sébastien soutient qu'il y a une différence entre la formation générale et la formation technique dans une perspective professionnelle. Dans ce cas, si l'étudiante n'atteint pas les objectifs de formation, elle ne peut obtenir le diplôme. Par contre, il faudrait voir si tous les accommodements possibles ont été faits. Il cite en exemple le physicien Stephen Hawking, lourdement handicapé. Charles relève enfin que son collège sort d'une poursuite judiciaire dans un cas semblable et que l'on doit tenir compte de l'aspect légal de ces situations. Dans le cas du

⁴ Noms fictifs donnés aux participants.

stage, par ailleurs, il faudrait imposer une accompagnatrice à l'étudiante, l'éthique professionnelle du travailleur social étant en jeu.

Les valeurs en jeu dans le cas présenté sont énoncées plus explicitement par Émile qui dit avoir été touché par l'intervention de Vincent, que cela a « macéré » et lui a permis de réfléchir au fait que derrière le problème il y a un être humain. Le cas fait appel également aux valeurs sociales d'équité et d'égalité des chances. Il faut penser à cette personne comme à quelqu'un qui cherche à donner un sens à sa vie. Selon lui, on doit se poser la question de ce qui a le plus de valeur entre une personne et le sens qu'elle donne à son existence et la valeur du diplôme qui lui serait décerné. Qu'est-ce qui a le plus de poids ? Il faudrait essayer de trouver des critères pour les comparer, pour dire si l'un des éléments a plus de valeur que l'autre.

L'éthique professionnelle des enseignants est alors évoquée par Sébastien qui soutient, suite à l'intervention d'Émile, qu'il ne faut pas non plus nier la différence et que si cette étudiante obtenait son diplôme, cela entacherait l'image et la valeur du diplôme, et serait inéquitable par rapport à d'autres étudiants en difficultés de toutes sortes qui n'auront pas eu droit aux mêmes accommodements. Émile réitère qu'on doit se demander quel est le plus grand bien. Sébastien se dit d'accord avec Émile pour affirmer que c'est l'individu, mais qu'il s'agit alors de réorienter l'étudiante dans un programme axé sur la recherche par exemple.

Une autre solution est alors proposée par Marie-Andrée qui suggère que l'étudiante puisse s'inscrire comme étudiante libre, participant à la formation, sans obtenir le diplôme. Simone dit que dans le cas d'un étudiant avec des problèmes de santé mentale, un diplôme d'études collégiales a été accordé sans mention. Marie-Andrée soutient que l'important est que l'étudiante soit clairement au courant, si c'est le cas, qu'elle ne pourra pas obtenir de diplôme et des obstacles qu'elle rencontrera sur le marché du travail ainsi que des alternatives qui s'offrent à elle.

Des exemples d'étudiants en situation de handicap qui l'ont surmonté sont donnés par Olivier qui ajoute, d'une part, qu'on peut citer d'autres cas d'étudiants en éducation spécialisée avec des antécédents judiciaires qui seront limités dans le choix des milieux de stage et, d'autre part, qu'il y a la Commission des droits de la personne qui protège, parfois abusivement, les étudiants en situation de handicap et avec laquelle il faut composer. Marie-Ève donne l'exemple d'étudiants, entre autres d'un étudiant paraplégique qui est devenu technicien, ces étudiants ayant été créatifs pour trouver des solutions pour surmonter leur handicap.

L'argument d'être en contact avec soi, avec sa propre humanité est repris par Rose qui est d'accord avec le côté humain mis en avant par Vincent, mais qu'il faut faire attention aux dérapages et surtout à la projection de soi dans l'autre. Il faut également avoir vu les comportements erratiques et non pas seulement les supposer, et dans la rencontre avec l'étudiante, ne pas évoquer ce qu'on doit faire, mais ce qu'elle doit faire. Cette rencontre doit être faite individuellement avec l'étudiante et non en département « parce que ce ne serait pas significatif pour moi » [Rose]. Le type de diplôme n'est pas important, au contraire de ce qui a été avancé précédemment. Il est important de se connaître soi-même pour ne pas se projeter sur l'autre.

Des outils ou contextes pour atténuer le handicap sont proposés. Jean-René revient sur l'exemple de Stephen Hawking pour lequel on a fabriqué des outils technologiques pour qu'il puisse parler « avec un seul muscle du visage » et Franck Moss, amputé des deux jambes, qui s'est spécialisé dans la fabrication de prothèses. Est-ce qu'on ne pourrait pas penser à des outils plus modestes à l'échelle du collège ? Vincent, tout en maintenant qu'il trouve important de vérifier l'atteinte des compétences, suggère de contacter une association qui s'occupe du transfert technologique en adaptation pour leur demander s'il existe un dispositif quelconque pouvant aider l'étudiante. Charles suggère pour sa part que l'étudiante pourrait utiliser un mode de communication, comme le courriel et d'autres plateformes interactives à distance, plutôt que les échanges verbaux. Émile revient sur la comparaison que Sébastien avait faite entre divers étudiants ayant des difficultés et soutient qu'on ne peut pas comparer un étudiant né avec un handicap avec d'autres difficultés vécues par des étudiants. Un peu plus loin, Maude affirme

qu'une rencontre avec l'étudiante est absolument nécessaire, un dialogue sur ce qui est possible qui induit une prise de conscience chez l'étudiante de ses difficultés et possibilités.

Émile reprend le thème de la posture humaniste en répliquant à Rose qu'essayer de se mettre à la place de l'autre ne relève pas de l'émotivité, mais d'une position humaniste qui considère l'autre comme un être humain. Rose émet quelques réserves, disant que c'est vrai lorsque c'est distancié, mais se dit d'accord avec la posture humaniste.

À la fin de la rencontre, Simone, qui avait soumis le cas, résume ce qu'elle a retenu de la discussion, notamment de rencontrer l'étudiante, en lui faisant part de ses observations, de regarder s'il y a des adaptations possibles sur le plan technologique ou sur celui du contexte de travail et de voir avec l'étudiante ce que celle-ci peut faire pour trouver des dispositifs adaptatifs. Rose ajoute qu'une rencontre individuelle est nécessaire, mais doit être complétée par une rencontre avec la direction de l'établissement et un membre de la famille pour mettre au clair la situation et que tous aient les mêmes perceptions.

- *Résumé de la dynamique des échanges*

Dans l'évolution des échanges entre les participants, on peut voir qu'il y a d'abord une intervention sur la problématisation du dilemme éthique dans le cas exposé qui repose à la fois sur l'orientation professionnelle de l'étudiante et sa capacité à exercer la profession de travailleuse sociale, même à titre bénévole, et sur l'évaluation de ses compétences qui doit être faite sans accorder de privilèges. On voit que le problème est d'abord posé en termes d'éthique professionnelle (égalité dans l'évaluation, valeur du diplôme conféré, capacité à exercer la profession), cette position étant confrontée à une éthique sociale de type humaniste (respect de l'humain, sens de l'existence, sens de l'éducation). À quelques reprises, on constate que des personnes modifient ou atténuent leur position après certaines interventions des collègues. En conclusion, au lieu d'une application stricte de règles sur l'évaluation et la diplomation, plusieurs suggestions sont faites pour améliorer le soutien à l'étudiante : sur le plan académique (réorientation vers l'université ou la recherche), sur le plan de l'évaluation (adaptation du contexte, utilisation d'outils techniques extérieurs pour atténuer le handicap sans diminuer les exigences scolaires), sur le plan de l'intégration à l'emploi (explorer des situations de travail non traditionnelles) et sur le plan psychologique (nommer l'inconfort, distinguer ce qui est à l'autre et ce qui est à soi). La proposition forte est de faire une rencontre avec l'étudiante. Cette rencontre doit être basée sur des faits observés ou vécus, dans le respect des règles. Elle permettra, appuyée ainsi sur un principe de réalité, le partage des responsabilités et la vérification du choix de l'étudiante.

Cette évolution dans le processus de réflexion éthique, marquée à la fois par le retour sur sa propre pensée et la délibération avec les autres sur des questions d'ordre éthique, est attestée également dans les fiches bilans rédigées par les participants.

- *Analyse des fiches bilans*

L'analyse des fiches bilans remplies par les participants après chaque rencontre apporte de l'information sur le processus de réflexion et son développement au cours des rencontres. Sur les six rencontres, 78 fiches ont été remplies : 41 fiches pour la région de Montréal et 37 pour la région de Québec. Une analyse des fiches bilans pour l'ensemble des rencontres montre que les échanges avec les pairs sont appréciés de tous et font ressortir les conditions qui favorisent la réflexion éthique.

- *Les raisons qui font que les échanges sont appréciés*

Dans toutes les fiches sans exception, à la question « ce qui a été vécu comme agréable », les participants soulignent le climat des discussions, qui se font dans le respect, même quand les points de vue sont opposés, « la discussion libre... les échanges spontanés » (Isabelle); le fait

d'entendre des points de vue diversifiés, « La diversité des opinions dans le respect » (Viviane) ; la diversité des questionnements ainsi que la variété des thèmes abordés (Charles) ; la mixité du groupe sur le plan de l'âge, de l'expérience, du genre et du secteur/domaine d'enseignement tel qu'exprimé dans ce commentaire : « *L'échange d'idées et notre diversité : les 10 ans, les 20 ans d'expérience, hommes/femmes, anglophones/francophones, public/privé, programmes techniques/programmes préuniversitaires* » (Josiane).

À la dernière rencontre pour la région de Montréal, les participants soulignent « la qualité de la cohésion dans les échanges » (Pierre), ce qui ne signifie pas qu'il y ait eu un regard consensuel sur les cas discutés, mais que les échanges s'effectuaient dans un climat serein en respectant le droit d'intervention et de parole de chacun. Plusieurs expriment le souci qu'il y ait des retombées possibles dans les milieux respectifs (Pierre, Sarah, Isabelle), en suggérant par exemple l'instauration d'une « communauté de pratique interinstitutionnelle » (Pierre).

■ **Les conditions qui favorisent la réflexion éthique en groupe**

Dans les fiches bilans, on trouve également des commentaires ou propositions pour favoriser la réflexion en groupe sur des questions d'ordre éthique. On peut les regrouper sous différents aspects reliés à l'interaction entre les participants en donnant quelques exemples des remarques exprimées par les participants.

• *La composition du groupe*

On évoque la *collégialité* dans un souci d'inclusion interdisciplinaire donnant libre cours à la confrontation des idées. *La composition mixte des groupes*, comme on l'a relevé dans ce qui a été vécu comme agréable, est un atout qui facilite le cheminement dans la réflexion, voire des modifications dans sa façon de voir les choses. « En fait, ça me confirme encore davantage la nécessité des discussions de groupe, d'équipes, de départements, qui, inévitablement, nous amènent vers autre chose qu'on aurait dit/pensé au début, seul... Je constate que *la position de groupe change toujours nos perceptions*, parfois nos positions, et c'est ce qui nous manque le plus au collégial... et le désir de se concerter en programmes/départements/disciplines, bref, de travailler vraiment en collégialité » (Isabelle). « La nature plus personnelle de la discussion et le fait de prendre conscience des questionnements éthiques de mes confrères de différents cégeps [collèges] a été intéressant et rassurant pour moi. Le fait de confronter certaines pratiques aide toujours à faire évoluer et réfléchir et je pense que c'est effectivement ainsi que vous serez en mesure d'assister à un processus de développement de l'éthique » (Marie-Ève). « J'ai apprécié de travailler avec des personnes venant de plusieurs cégeps et de disciplines et âges différents. C'est une belle complicité » (Simone). Cela ne signifie pas qu'il y ait consensus dans le groupe, les positions étant parfois « polarisées » (Henri), mais la réflexion de chacun évolue, minimalement pour s'ouvrir à celle des autres et donne parfois lieu à des changements de perception : « Je pense que ces discussions m'amènent à être plus ouverte à donner un espace à "l'autre" dans mes choix éthiques, même si je considère encore que l'éthique n'est que personnelle » (Rose). Un participant, comme on l'a mentionné, préconise la formation « *d'une communauté de pratique intercollégiale [interinstitutionnelle]* » (Pierre).

• *Le climat instauré dans le groupe*

Le climat doit être *convivial* et les participants doivent pouvoir *s'exprimer librement*, sans se sentir menacés. « Comment discuter de questions éthiques avec des collègues sans qu'ils se sentent menacés » (Mathieu) ; « La nécessité de travailler de façon transparente et en collégialité pour préserver les valeurs ou principes qui sous-tendent notre métier » (Isabelle). « La diversité des points de vue et le respect dans lequel ces points de vue sont exprimés sont quelque chose que j'apprécie énormément » (Charles).

- *Les objets de discussion*

La pertinence de l'objet de discussion pour les participants est centrale, tout comme le fait de *discuter de cas réels vécus dans la pratique*. Ainsi, on note la pertinence sur le plan du sujet abordé, en lien avec la pratique professionnelle. En cas de problème, on relève l'importance que la personne concernée soit présente : « L'importance lors de discussions éthiques qu'il y ait quelqu'un qui soit directement concerné par le sujet. Ça devrait être une règle pour tout comité éthique » (Viviane). On souligne le fait que les cas rapportés sont des cas authentiques : « Le fait que la discussion s'articulait autour de faits vécus et d'anecdotes. Je m'attendais à une discussion plus générale sur notre façon de voir ou de vivre le processus de développement de l'éthique professionnelle (Marie-Ève).

- *La prise en compte du point de vue des différents acteurs et l'importance de se documenter*

Il s'agit *des acteurs de la situation ou du cas* jugé problématique d'un point de vue éthique. « L'importance des informations concernant toutes les personnes concernées, ne serait-ce que pour identifier les enjeux de la situation » (Christophe) ; « *L'importance de se documenter*. Au-delà de la rationalité et de l'objectivité, il y a des visions du monde » (Sarah). Ainsi, une personne remarque : « la situation m'a confirmé l'importance de penser les *enjeux éthiques dans leur contexte* et en regard d'un système complexe d'intervenants » (Henri).

- *La clarification des valeurs*

La question est abordée sous forme d'interrogations soit sur *la hiérarchisation des valeurs ou sur leur rapport avec un problème éthique* : « La difficulté de discuter des valeurs. Y a-t-il des valeurs qui pèsent plus lourd ? » (Sarah) ; « L'existence d'une éthique professionnelle et non simplement l'existence d'une éthique personnelle. En fait je m'interroge sur l'existence même de l'éthique personnelle. Sur le plan personnel, il n'existe peut-être que des conflits de valeurs. Peut-on en parler comme s'il s'agissait d'un problème éthique ? » (Charles). *La question de l'universalité des valeurs* est également soulevée : « Il m'apparaissait que les quatre valeurs citées par le code d'éthique [des enseignants de l'Ontario] présenté étaient universelles. On m'a fait réaliser qu'elles sont peut-être universelles dans les sociétés occidentales issues du christianisme, mais qu'elles ne seraient peut-être pas perçues de la même manière par d'autres cultures. C'est une réalité à laquelle je n'avais pas pensé et cela me semble important d'en prendre conscience étant donné la mutation progressive qui caractérise nos sociétés » (Charles).

- *La définition du concept d'éthique*

Il y a lieu de *clarifier la définition du concept d'éthique* sur laquelle repose la discussion en amont de celle-ci *et celle de morale*, les conceptions des participants n'étant pas nécessairement les mêmes et dans certains cas, un peu floues : « Est-ce que nous travaillons tous avec le même concept d'éthique ? » (Henri). On s'interroge entre autres sur la distinction entre éthique personnelle et professionnelle : « Y a-t-il une véritable *distinction entre l'éthique professionnelle et l'éthique personnelle* ? Est-ce que l'individu change vraiment de grille d'analyse selon le contexte ? » « Le questionnement éthique est personnel par défaut. Je ne peux imposer une vision à quelqu'un qui n'y croit pas. Le cas échéant, il sera devant un problème éthique (lui versus la norme) qu'il devra gérer seul » (Sébastien). Les définitions ne sont pas nécessairement consensuelles, mais elles doivent être exposées pour comprendre le point de vue des participants et elles peuvent devenir objet de discussion au même titre que les cas discutés. « C'est un thème général : la possibilité de concilier une "éthique de vie" à "l'éthique d'une fonction de travail" » (Henri).

- *La distinction entre les programmes techniques et préuniversitaires en regard des problèmes éthiques*

Bien que les participants apprécient la mixité du groupe, notamment sur le plan des programmes et des disciplines d'enseignement, on note que *les programmes techniques peuvent donner lieu à des problèmes éthiques spécifiques* en lien avec les stages, par exemple, ou du fait que les professeurs enseignent parfois plusieurs cours aux mêmes étudiants ou ont une connaissance plus intime de ceux-ci que dans les programmes préuniversitaires ou la formation générale. « Je constate qu'il existe des situations particulières dans les programmes techniques concernant les questions éthiques. Il faut faire la distinction entre les programmes préuniversitaires et les programmes techniques. Il y a plus de diversité dans les défis éthiques en lien avec les partenaires externes » (Maude).

- *L'identification des problèmes éthiques selon la position des acteurs dans l'institution*

Les problèmes d'ordre éthique peuvent être vécus entre différents acteurs de l'établissement, entre professeurs et étudiants, entre collègues, mais également dans une perspective hiérarchique entre enseignants et coordinateurs de département ou avec les administrateurs de l'institution. « *Pourquoi n'y avait-il pas plus de questionnement concernant les problèmes éthiques selon l'axe enseignants/coordonateurs/administrateurs ?* » (Maude).

- *La prise en charge par les enseignants des délibérations sur les problèmes éthiques*

On en appelle à *la responsabilisation des enseignants*, dans certains cas *en leur attribuant la maîtrise d'œuvre de la conduite de la réflexion* : « Il me semble qu'il serait souhaitable que les enseignants eux-mêmes assument cette responsabilité lors de règlements de dilemmes éthiques dans leur pratique. Je redoute beaucoup la voie judiciaire qui pourrait être privilégiée tant par les directions des cégeps que par les syndicats » (Isabelle) et, poursuivant sa réflexion à la rencontre suivante : « J'explorerais le rôle *d'un groupe de pairs qui ne travaillent pas ensemble au quotidien* (pour plus de distance et d'objectivité), sans toutefois que cela devienne un comité formel d'éthique qui se placerait en "juge", excluant le professeur concerné par le dilemme éthique... je vois bien que le groupe assume souvent seul ces responsabilités » (Isabelle). D'autres également favorisent *la création de comités d'éthique* sans en spécifier la nature (M10F R5) ou le fait *d'avoir un code d'éthique* (Simone) : « A quand un code d'éthique pour les professeurs et pour les étudiants pour définir la relation professionnelle ? » Bien que cette idée ne fasse pas l'unanimité, une personne souligne « [l']importance qu'un enseignant signe un engagement à respecter le code d'éthique de son établissement. Je ne crois pas que les participants lors de cette journée [une journée pédagogique sur l'histoire et les valeurs de l'établissement] étaient plus facilement unanimes » (Olivier). *Certains s'interrogent sur la fonction d'un tel code* : « La fonction d'un code d'éthique : une arme à double tranchant. Il peut être utilisé comme guide mais pourrait également être utilisé comme instrument pour imposer des mesures disciplinaires » (Charles).

- *La formation à l'éthique*

Une participante propose qu'une « *formation à l'éthique en situation professionnelle* pourrait être donnée en perfectionnement collectif à tous les départements (peut-on en faire une obligation ?) » (Simone). Un autre met l'accent sur la responsabilisation des enseignants : « Il faut enseigner davantage la responsabilisation, mettre l'accent sur l'existence des situations qui n'entrent pas dans les cases des formulaires » (Sébastien).

- *Le processus de délibération éthique*

Un ou deux participants synthétisent ce qui leur semble être *les caractéristiques du processus de délibération*. Une participante du groupe de Montréal : « Au terme de six rencontres, je vois plus clairement le processus lui-même se décomposant en quatre étapes : le récit de la situation,

l'examen des postions/interventions des acteurs, l'identification du dilemme éthique pour le professeur et, finalement l'analyse éthique proprement dite « d'où émane une prise de position, une façon de faire » (Isabelle). Pour une autre participante du groupe de Québec : « Les questionnements qui portent sur les faits permettent de clarifier le contexte et ensuite les délibérations collectives facilitent l'analyse de la situation à partir de différents angles. La multidisciplinarité des participants favorise la délibération sur les questions éthiques et l'identification de pistes de solution qui semblaient faire l'objet d'un consensus. » (Maude)

4. Discussion

On peut résumer très succinctement les conditions qui favorisent le processus de réflexion éthique chez les enseignants comme le climat de confiance instauré dans le groupe, sa mixité (âge, genre, discipline), l'authenticité de cas discutés, la prise en compte du point de vue des différents acteurs et l'importance de se documenter, la clarification des valeurs, la définition du concept d'éthique, la distinction entre les programmes techniques et préuniversitaires en regard des problèmes éthiques, l'identification des problèmes éthiques selon la position des acteurs de l'institution, la prise en charge par les enseignants des délibérations sur les problèmes éthiques, la formation à l'éthique en situation ainsi que des réflexions sur le processus de délibération lui-même.

Ces résultats confortent le point de vue de Johanne Patenaude sur les critères favorisant l'exercice dialogique et rejoignent en partie les modèles de réflexion éthique de Legault ainsi que de Pierre-Luc Bossé, Paul Morin et Nicole Dallaire, mais ils montrent également que la définition même de l'éthique doit être discutée en amont des échanges et que la mixité des groupes et l'interdisciplinarité sont fécondes. Pour les enseignants du collégial, il y aurait lieu de faire une distinction entre les programmes techniques et préuniversitaires, sans nécessairement séparer les groupes de discussion qui bénéficient de la réflexion des uns et des autres.

Ils rejoignent également les conclusions de Philippe Chaubet (2013) sur les conditions favorisant le processus de réflexion collective de l'expérience professionnelle. En faisant référence à ses propres recherches et à plusieurs auteurs, Philippe Chaubet formule cinq caractéristiques d'espaces viables de réflexion : 1) le volontariat basé sur une motivation authentique, avec emprise des acteurs sur le contenu des discussions, sans évaluation de performances ; 2) la confrontation interactive à l'altérité ; 3) la mise en activité (on réfléchit mieux comme acteur que comme spectateur) ; 4) des espaces sécurisés de réflexion avec des règles d'écoute et de respect ; 5) des espaces légitimés (l'organisation doit procurer des espaces-temps et une reconnaissance matérielle et symbolique durables).

Conclusion

Contrairement à l'idée intuitive que l'on pourrait avoir sur la composition homogène des groupes de discussion qui favoriseraient celle-ci, les participants partageant une formation et une vision commune des enjeux éthiques, la composition mixte des groupes de discussion, genre, âge, discipline et programmes confondus, en ajoutant la diversité de la provenance institutionnelle, est vécue comme un atout par les participants à la recherche collaborative.

On peut en conclure que la création de tels groupes de réflexion éthique, dont certains souhaiteraient qu'ils soient interinstitutionnels, constituerait un avantage dans la discussion, voire la résolution de problèmes d'ordre éthique dans la pratique enseignante, tout en favorisant le développement professionnel des enseignants. Cela constituerait en outre un pas de plus dans l'arrimage tant souhaité entre pratique et théorie par la mise en œuvre de la compétence réflexive.

Bibliographie

BARDIN L. (1989), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BEDNARZ N. (2013), « Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec », *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*, N. Bednarz (dir.), Paris, L'Harmattan, p.13-28.

BLACKBURN P. (2002), « Repères sur l'enseignement de l'éthique », *Ethica*, volume 14, n°2, p.15-38.

BOSSE P.L., MORIN P. & DALLAIRE N. (2006), « La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable », *Santé mentale au Québec*, volume XXXI, n°1, p.47-63.

BOURASSA M., BELAIR L. & CHEVALIER J. (2007), « Les outils de la recherche participative », *Éducation et francophonie*, volume XXXV, n°2, p.1-11.

BOURGEAULT G. (2012), « Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ? », *Le virage réflexif en éducation*, M. Tardif, C. Borge & A. Malo (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.107-119.

CAMPBELL E. (2008), « The Ethics of Teaching as a Moral Profession », *Curriculum Inquiry*, volume 38, n°4, p.357-385?

CHAUBET P. (2013), « Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience », *Éducation permanente*, volume 196, n°3, p.53-63.

DESAULNIERS M.-P. & JUTRAS F. (2006), *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DESAUTELS L. (2005), *Une approche d'éthique appliquée dans les cours de philosophie éthique au collégial : présence et incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves*, Thèse de doctorat en philosophie, Université de Sherbrooke, Canada.

DESAUTELS L., GOHIER C. & JUTRAS F. (2009), « Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec », *Revue canadienne de l'éducation*, volume 32, n°3, p.395-419. <http://www.scee.ca/RCE/Articles/RCE32-3.html>, consulté le 19 septembre 2014.

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*, volume 42, n°1, p.43-62, <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe>, consulté le 20 août 2014.

DESGAGNE S. (2001), « La recherche collaborative : une nouvelle dynamique de recherche en éducation », *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, M. Anadon (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.51-76.

DESGAGNE S. & BEDNARZ N. (2005), « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, n°2, p.245-258.

DURAND G. (1999), *Introduction générale à la bioéthique*, Montréal, Paris, Fides/Cerf.

GOHIER C. (2005), « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », *Enseigner et Former à l'éthique*, C. Gohier & D. Jeffrey (dir.), Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p.41-60.

GOHIER C. (2012), « Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : de quelle(s) éthique(s) s'agit-il ? », *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*, D. Moreau (dir.), Paris, L'Harmattan, p.21-54.

GOHIER C., DESAUTELS L., JOLY J., JUTRAS F. & 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*, volume 45, n°3, <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6359/6728>, consulté le 20 août 2014.

GOHIER C., DESAUTELS L. & JUTRAS F. (2010), « Les préoccupations éthiques chez les enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 36, n°1, p.213-231.

JUTRAS F., GOHIER C. & DESAUTELS L. (2012), « L'éthique professionnelle des enseignants du collégial : de l'autonomie personnelle à la responsabilité professionnelle », *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche*, L. St-Pierre (dir.), Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p.75-104.

KAHN S., HERSANT M. & ORANGE RAVACHOL D. (2010), « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », *Recherches en éducation*, Hors série n°1, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>, consulté le 10 mars 2014.

L'ECUYER R. (1987), « L'analyse de contenu : notion et étapes », *Les méthodes de la recherche qualitative*, J.P. Desautels (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.49-65.

LEGAULT G.A. (1999), *Professionnalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

MOREAU D. (2011), *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin.

MORRISSETTE J. (2013), « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs », *Nouvelles pratiques sociales*, volume 25, n°2, p.35-49. <http://id.erudit.org/iderudit/102082ar>, consulté le 15 mars 2014.

MORRISSETTE J. & DESGAGNE S. (2009), « Le jeu des positions du savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire », *Recherches qualitatives*, volume 28, n°2, p.118-144, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>, consulté le 13 avril 2014.

MUCCHIELLI R. (1987), *La méthode des cas. Applications pratiques*, Paris, ESF.

PAILLE P. & MUCCHIELLI A. (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, (3^e édition).

PATENAUDE J. (1997), « Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique : l'exercice dialogique », *Québec français*, n°106, p.27-30.

PRAIRAT E. (2013), *La morale du professeur*, Paris, Presses Universitaires de France.

PRAIRAT E. (2014), *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, PUN - Éditions Universitaires de Lorraine.

RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

VINATIER I. (2013), « Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain », *Notes du CREN*, n°13, <http://www.cren.univ-nantes.fr/>, consulté le 15 avril 2014.