Document généré le 23 avr. 2024 22:51

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : une enquête en ligne
Ethical Concerns of College Teachers: An online survey

Christiane Gohier, Luc Desautels, Jacques Joly, France Jutras et Jean Gabin Ntebutse

Volume 45, numéro 3, fall 2010

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1003571ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1003571ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (imprimé)
1916-0666 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

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. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *45*(3), 429–450. https://doi.org/10.7202/1003571ar

Résumé de l'article

Une recherche mixte a été effectuée afin de mettre au jour les préoccupations éthiques vécues par les enseignants du collégial dans l'exercice de leur profession. À partir de données issues de huit groupes de discussion, un questionnaire a été élaboré et envoyé en ligne aux enseignants permanents ou à temps complet du réseau collégial francophone québécois auquel ont répondu 1340 enseignants. Les données recueillies permettent d'identifier les préoccupations éthiques jugées comme fortes ou très fortes partagées par les professeurs par rapport aux étudiants, aux collègues, aux instances administratives, à soi, à l'enseignement et à la profession.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2010

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

LES PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES DES ENSEIGNANTS DE L'ORDRE COLLÉGIAL : UNE ENQUÊTE EN LIGNE

CHRISTIANE GOHIER *Université du Québec à Montréal*
LUC DESAUTELS *Collège de Lanaudière à L'Assomption*
JACQUES JOLY *Université de Sherbrooke*
FRANCE JUTRAS *Université de Sherbrooke*
JEAN GABIN NTEBUTSE *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ: Une recherche mixte a été effectuée afin de mettre au jour les préoccupations éthiques vécues par les enseignants du collégial dans l'exercice de leur profession. À partir de données issues de huit groupes de discussion, un questionnaire a été élaboré et envoyé en ligne aux enseignants permanents ou à temps complet du réseau collégial francophone québécois auquel ont répondu 1340 enseignants. Les données recueillies permettent d'identifier les préoccupations éthiques jugées comme fortes ou très fortes partagées par les professeurs par rapport aux étudiants, aux collègues, aux instances administratives, à soi, à l'enseignement et à la profession.

ETHICAL CONCERNS OF COLLEGE TEACHERS: AN ONLINE SURVEY

ABSTRACT: Mixed research was conducted to uncover the ethical concerns that confronted college teachers in the course of their work. Using data from eight discussion groups, a questionnaire was developed and sent online to permanent and full time teachers working for Quebec's francophone college system, to which 1,340 teachers responded. The data collected made it possible to identify ethical concerns considered by professors to be strong or very strong with respect to students, colleagues, administrative boards, themselves, teaching and the profession.

INTRODUCTION ET OBJECTIFS DE L'ENQUÊTE

La dimension éthique de l'acte éducatif est attestée par plusieurs auteurs (Campbell, 2008) puisqu'enseigner est considéré par tous les intervenants du monde de l'éducation comme un acte complexe requérant plusieurs compétences, dont, au premier chef, celle d'entrer en relation avec l'autre. C'est ce que confirment les résultats d'une enquête à grande échelle menée par Jutras, Joly, Legault et Desaulniers (2005) auprès des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire au Québec. C'est ce que soutiennent également Desaulniers et Jutras (2006) en posant que l'éthique professionnelle porte notamment sur la relation pédagogique, les qualités humaines nécessaires pour enseigner, la justice et l'équité dans la relation avec les élèves ainsi que l'intimité dans cette relation.

La dimension relationnelle de l'acte éducatif constitue une constante de la pratique enseignante et possède un caractère pluriel compte tenu des divers acteurs avec lesquels l'enseignant doit entrer en interaction : élèves, collègues, direction, parents.... Ces interactions peuvent susciter des dilemmes et des conflits de valeurs par rapport à la conduite à adopter qui relèvent de l'aptitude des enseignants à exercer leur jugement éthique. Ce constat est valable pour tous les ordres d'enseignement, dont l'ordre collégial, d'autant que depuis 1993, les objectifs visés par les programmes d'études dans cet ordre s'expriment en termes de compétences à maîtriser, incluant la compétence à porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine (Gohier et Laurin, 2001). Si beaucoup d'écrits ont été produits sur les questions d'éthique en enseignement ou en éducation, dont ceux de Reboul (1992), Imbert (1987) et Meirieu (1991), Longhi (1998), Prairat (2005), Desaulniers et Jutras (2006), Jutras et Gohier (2009) ou encore ceux de Goodlad, Soder et Sirotnik (1990), Strike et Ternasky (1993), pour n'en citer que quelques-uns, peu se sont penchés sur les représentations qu'ont les enseignants des préoccupations, des dilemmes et des enjeux éthiques de leur profession. Certains l'ont fait pour les enseignants du primaire et du secondaire, comme Campbell (1996, 2000) qui rapporte des dilemmes vécus par des enseignants en Ontario ou Zubay et Soltis (2005) qui relatent des dilemmes rapportés par des administrateurs scolaires de cas vécus par leurs pairs ou par des enseignants aux États-Unis.

Comme il n'existe pas d'études similaires au Québec et plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement à l'ordre collégial, nous avons effectué une recherche mixte visant à mettre au jour les préoccupations éthiques vécues par les enseignants du collégial dans l'exercice de leur profession, les caractéristiques qu'ils attribuent à ce type de préoccupations ainsi que les points de repère et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les dilemmes vécus. En s'adressant aux acteurs de l'enseignement, la recherche vise à documenter la dimension éthique de l'acte éducatif qui est l'une des composantes du professionnalisme enseignant. C'est ce que soutient le Conseil supérieur de l'éducation (1990, 1991, 2004) en soulignant l'importance de développer une compétence éthique chez les enseignants, comme l'un des principaux traits qui donnent à l'acte d'enseigner son caractère professionnel. C'est ce à quoi souscrit également le ministère de l'Éducation qui identifie dans son document d'orientation sur la formation des maîtres (2001) la compétence éthique comme l'une des douze compétences à développer, à savoir « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». C'est ce qu'affirment aussi les membres du groupe de travail de Performa (Dorais, Laliberté, 1999) en incluant l'éthique parmi la liste des compétences exprimant la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial. Les résultats pourront contribuer à instrumenter les institutions d'enseignement, particulièrement l'ordre collégial, tant du point de vue des mécanismes à mettre en place pour soutenir les enseignants dans les questions et cas d'ordre éthique vécus dans l'exercice de leur profession,

que du point de vue des dispositifs de formation à proposer afin de développer la compétence éthique des enseignants.

Dans un premier temps, des rencontres ont été effectuées avec huit groupes de discussion (*focus groups*). Dans un second temps, un questionnaire élaboré à partir des résultats de ces collectes de données a été envoyé aux enseignants permanents ou à temps complet des collèges privés et publics du réseau collégial francophone. Six catégories de préoccupations d'ordre éthique ont été mises au jour concernant le rapport aux étudiants, aux collègues, aux instances administratives, à soi, à l'enseignement et à la profession.

Les préoccupations éthiques signalées par les enseignants ayant participé aux groupes de discussion portent toutefois principalement sur les étudiants (finalité de la formation, évaluation, encadrement), les collègues (comportements déplorables, difficultés à intervenir) et l'enseignement proprement dit (contenus, maintien de l'expertise dans la discipline enseignée et en pédagogie) (Gohier, Jutras, Desautels, 2007a et b; Desautels, Jutras, Gohier, 2008; Desautels, Gohier, Jutras, 2009).

Dans le cadre de cet article, on exposera les données recueillies dans le questionnaire concernant les types de préoccupations partagés par les professeurs dans les six catégories de préoccupations éthiques, par rapport aux étudiants, aux collègues, aux instances administratives, à soi, à l'enseignement et à la profession.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le cadre de cette recherche, comme il s'agit de mettre au jour les préoccupations, caractéristiques, points de repère et stratégies de nature éthique, tels que perçus par les enseignants, selon leur vécu, dans l'exercice de leur profession, le concept d'éthique est retenu, car il laisse la place à l'expérience individuelle et à la réflexivité, celui de morale étant plus prescriptif. Pour rester dans un registre contemporain, nous retenons la définition de l'éthique proposée par Ricœur (1990) qui définit l'éthique, en se réclamant de l'héritage aristotélicien, comme une visée, celle de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes. Bien qu'elles soient complémentaires, il y a préséance de l'éthique sur la morale. L'éthique consiste en une activité réflexive en regard de son comportement envers l'autre et dans la capacité à mettre et à se mettre en récit, réflexivité et narrativité étant mises en exergue dans la conception ricoeurienne de l'éthique et dans la reconstruction narrative de Ferry (2002) (Gohier, 2009, 2011).

À cette conception de l'éthique s'ajoute celle de l'éthique appliquée centrée sur la prise de décision éclairée par des personnes dans des situations concrètes (Desaulniers et Jutras, 2006). Cette approche privilégie une démarche inductive et interactive qui réserve le rôle premier aux acteurs, selon le contexte de leur

pratique professionnelle (Parizeau, 1994 ; Legault, 1997, 2003 ; Desautels, 2005). Notons par ailleurs que plusieurs auteurs utilisent indifféremment, ou à tout le moins sans les définir, les termes éthique et morale.

La dimension éthique de la profession enseignante : préoccupations et compétences

Comme le souligne Campbell (2008), à la suite de Hansen (2001), l'enseignement est une activité morale parce qu'elle comporte un effort intentionnel consistant à orienter une personne vers le bien plutôt que vers le mal. Comme on l'a mentionné, le caractère éthique de l'acte d'enseigner, outre la finalité de l'éducation, porte sur diverses questions et différents intervenants qui sont source de préoccupations d'ordre éthique pour l'enseignant. Ces préoccupations d'ordre éthique correspondent à des soucis ou conflits intérieurs générés par des situations suscitant des questionnements et des dilemmes dans l'orientation de la conduite envers l'autre, au premier chef, mais également dans les choix ayant une incidence sur l'autre quand il s'agit d'enseignement par exemple (choix de contenus de cours, de stratégies pédagogiques, de méthodes d'évaluation...). Pour faire face à ces questions, préoccupations ou dilemmes, l'enseignant doit développer une compétence éthique conçue comme capacité à réfléchir aux différents problèmes rencontrés en les contextualisant et à prendre une décision éclairée, qu'il pourra justifier, quant à leur résolution. Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1990), la compétence éthique réside dans « des aptitudes à la recherche et au dialogue, dans l'habileté à exercer un esprit critique et créatif et dans les dispositions à l'autonomie et à l'engagement (p.51). La compétence éthique peut par ailleurs prendre plusieurs formes selon différents courants théoriques et se concevoir au pluriel.

Les compétences éthiques

Plusieurs auteurs se sont en effet penchés sur les compétences éthiques des enseignants, déclinées pour certains en termes de disponibilités, d'habiletés ou encore de vertus professionnelles. On ne saurait rendre compte de leurs travaux de façon exhaustive ici, mais on peut exposer certains éléments centraux de leur pensée qui permettent d'éclairer leurs convergences ou leurs divergences par rapport à l'éthique des enseignants et aux compétences qui lui sont reliées.

Certains auteurs, tel Giroux (1995, 1997), optent pour une conception de l'éthique qui met l'accent sur l'enseignant en tant que sujet éthique plus que membre d'une collectivité. Giroux (1995) affirme ainsi que rationalité et affectivité sont interpellées dans la réflexion et les décisions éthiques et que l'enseignant est un sujet capable de réflexion et de choix dans l'action, selon ses propres raisons « se reconnaissant et réclamant, à propos des actes de sa vie, le statut et la responsabilité d'auteur » (p.27). La compétence éthique, dialogique et réflexive, se construit principalement dans la relation avec

l'autre. La réflexion éthique et la capacité dialogique est aussi centrale chez des auteurs comme Desaulniers, Jutras et Legault (2005) et Desaulniers et Jutras (2006) qui promeuvent une éthique appliquée qui associe compétence éthique et professionnalisme enseignant. La compétence éthique se manifeste surtout dans l'exercice du jugement éthique et dans la construction collective entre pairs de cette aptitude, entre autres par la voie de la délibération éthique pratiquée avec ceux-ci sur des cas vécus dans l'exercice de la profession. Cette conception de l'éthique appliquée n'exclut toutefois pas la référence aux valeurs fondées sur une conception démocratique de la société, telles que le respect de l'autre, le dialogue et l'engagement.

D'autres auteurs, comme Hare (1993a, 1993b), proposent une conception de l'éthique en enseignement qui s'appuie principalement sur le développement de vertus professionnelles qui ne sont pas des « habiletés mesurables », mais deviennent des balises pour adopter un comportement éthique. Outre le jugement, sur lequel Desaulniers, Jutras et Legault mettent également l'accent, Hare propose l'humilité, le courage, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination. La relation enseignant-élève repose sur la réciprocité relationnelle et le respect mutuel.

Tout en ne rejetant pas la référence aux vertus et aux valeurs, Goodlad, Soder et Sirotnik (1990) et Strike et Ternaski (1993) font une distinction entre éducation morale et éthique professionnelle, la première faisant référence à des valeurs (et aux vertus qu'elles supposent) comme la tolérance, les respect de la loi et les aptitudes démocratiques et la seconde, aux normes, valeurs et principes qui guident la conduite professionnelle. Sirotnik (1990), entre autres, met l'accent sur l'imputabilité professionnelle des enseignants, celle-ci incluant l'imputabilité morale. L'enseignant est un agent moral qui doit prendre l'autre en considération, ne pas exercer de discrimination et avoir des principes et des vertus auxquelles il croit et peut se référer. La compétence éthique fait donc appel ici non seulement au jugement de l'agent moral, mais également à la capacité à se référer, voire à adhérer à un code d'éthique dans la conduite éthique de l'enseignant quant à ses responsabilités et devoirs professionnels.

D'autres auteurs développeront les réflexions sur la constitution d'un code d'éthique, en proposant l'adoption de balises pouvant servir de cadre de référence aux enseignants ou encore des codes déontologiques plus prescriptifs. Jeffrey et Gauthier (2002) proposent d'établir un code de déontologie pour les enseignants qui s'inspire de codes préexistants et renvoie à la Charte des éducateurs adoptée par l'UNESCO en 1966. Ce code s'appuie sur cinq principes, par exemple, le respect des droits fondamentaux de l'élève, et mentionne cinq devoirs, dont celui de confidentialité. Longhi (1998), pour sa part, adopte un point de vue plus prescriptif en soutenant que la déontologie professionnelle suppose des devoirs à remplir dans l'exercice de la fonction enseignante. Il propose un code de déontologie qui comporte 66 articles qui portent sur les

fondements de l'éducation, l'enseignement, les relations entre enseignants, les modes d'enseignement, les relations avec les élèves et les produits de l'enseignement. Dans les relations avec les élèves, on trouve entres autres, les notions de confidence et de discrétion.

Prairat (2005), jugeant le code de Longhi trop prescriptif, propose plutôt l'adoption d'une charte déontologique que les enseignants eux-mêmes pourraient participer à élaborer, comprenant 34 articles portant sur des principes généraux, les relations envers les élèves, avec les pairs, l'administration et sur l'exercice professionnel. L'un des principes sur lesquels s'appuie cette Charte est la liberté d'enseigner et l'indépendance intellectuelle. Il est impossible d'énumérer tous les principes et normes ou balises entourant la pratique de l'enseignement contenus dans ces chartes et codes, mais ils supposent comme compétence la maîtrise et la compréhension des éléments proposés, des valeurs et principes sous-jacents et de leur application, par l'exercice du jugement, à des cas spécifiques.

Si, comme on vient de le voir, certains auteurs optent davantage pour une éthique réflexive, personnelle ou collective et d'autres, pour une déontologie professionnelle balisée ou normée par un code d'éthique, il est possible de soutenir une conception de l'éthique en éducation et plus spécifiquement en enseignement qui relève à la fois de l'éthique et de la déontologie (Gohier, 1997, 1999, 2005, 2006). Ainsi la compétence éthique de l'enseignant résiderait-elle à la fois dans sa capacité réflexive, la reconnaissance de ses valeurs, sa capacité à entrer en relation avec l'autre en instituant un climat de confiance, tout en reconnaissant son appartenance à une collectivité professionnelle avec laquelle il peut convenir de balises pour assurer un comportement éthique professionnel envers tous les acteurs de la profession. Le discours argumentatif et l'esprit critique sont des outils indispensables à la mise en œuvre de cette compétence éthique.

Selon les différentes approches, on retrouve divers types de compétences dont celles reliées à l'enseignement, entre autres exemples: se maintenir à jour sur le plan des savoirs disciplinaires et pédagogiques, effectuer un choix des savoirs en fonction de leur pertinence et de leur actualité, avoir une attitude non doctrinaire; choisir des modes d'évaluation pertinents et adéquats au regard des compétences visées et du niveau des étudiants; effectuer des choix pédagogiques en fonction de finalités éducatives clairement identifiées; clarifier sa propre grille de valeurs, posséder des vertus professionnelles, ces dernières balisant par ailleurs les attitudes à adopter dans toute situation éthique vécue dans l'exercice de la profession. Quel que soit le type de compétence évoqué cependant, il est toujours conçu pour répondre à des préoccupations d'ordre éthique qui se traduisent par les incidences que ce comportement aura envers l'autre, par exemple, le respect de l'étudiant et de son développement.

D'autres compétences éthiques sont énoncées dans le rapport aux étudiants :

respect de la personne, de ses droits, attitude non discriminante, devoir de confidentialité, responsabilité, équité. D'autres encore le sont par rapport aux collègues et administrateurs scolaires : respect, collégialité, convivialité, esprit de collaboration, responsabilité.

Desaulniers (2006) insiste par ailleurs sur l'importance de développer une éthique professionnelle au collégial en optant pour une éthique davantage réflexive que prescriptive. Elle argue que pour favoriser le développement du jugement éthique chez l'enseignant, il n'est pas du ressort de l'éthique d'imposer des solutions, mais plutôt d'aider à comprendre, à réfléchir, à choisir et à intervenir de façon responsable.

Les préoccupations éthiques

Les compétences éthiques doivent être développées pour faire face à des préoccupations, problèmes ou dilemmes d'ordre éthique vécus par les enseignants dans l'exercice de leur pratique. Ces préoccupations sont souvent rapportées sous forme de dilemmes. L'analyse des groupes de discussion montre que ceux-ci se manifestent sous forme de conflits de valeurs ou de cas de conscience vécus entre autres au regard du caractère indécidable de comportements à adopter face à certaines situations (Gohier, Desautels, Jutras, 2010).

C'est ce que rapporte également Campbell (2008) en se référant à des auteurs comme Nash (1996), Young (1995) et Boss (1998), qui définissent le dilemme moral ou éthique comme un choix difficile entre deux ou plusieurs solutions ou actions possibles ou entre deux options indéfendables ou encore comme une situation impliquant l'utilisation d'un moyen jugé amoral pour atteindre une finalité visant le bien.

Dans une recherche qu'elle a effectuée auprès d'enseignants du primaire et du secondaire, Campbell (2000) donne 15 exemples de dilemmes vécus par ceux-ci. On peut les résumer dans les dilemmes vécus dans diverses situations qui sont regroupés, tant que les recoupements le permettent, dans les catégories issues des groupes de discussions :

Par rapport aux collègues : comportement répréhensible envers un étudiant, incompétence, endoctrinement, vol d'un examen pour favoriser un étudiant, vol de l'argent amassé par un étudiant dans une levée de fonds, pression exercée par un ou des collègues pour majorer la note d'un étudiant.

Par rapport aux étudiants : qui demandent de l'aide pour faire face au mauvais comportement d'un enseignant, qui plagient.

Par rapport aux règles de l'établissement ou à l'administration : dans le cas d'un désaccord avec une règle, mais l'obligation de l'appliquer, d'un désaccord avec une enquête menée auprès des étudiants par la commission scolaire avec laquelle l'enseignant est également en désaccord, quand un directeur demande de majorer les notes des étudiants ou demande de divulguer publiquement

les notes des étudiants, d'un désaccord avec une initiative de la commission scolaire, mais l'obligation de la défendre auprès des parents.

Par rapport au syndicat : dans le cas où l'enseignant ne veut pas participer à une grève.

Par rapport aux parents : lorsqu'il choisit un contenu dans son cours qu'il considère valable pour les étudiants, mais auquel les parents s'opposent.

Dans tous les cas, il est fait appel aux valeurs des enseignants lorsque quelqu'un (pair ou étudiant) enfreint des règles de conduite institutionnelles ou professionnelles, ou encore quand ils vivent un conflit entre leurs valeurs et celles promues par d'autres acteurs de l'enseignement, directeurs, collègues ou parents.

Campbell (2008) affirme que chez les enseignants qu'elle a interviewés, les dilemmes éthiques impliquant des conflits avec des collègues semblent les plus épineux. Elle rapporte que les enseignants se sentent déchirés entre, d'une part, une éthique professionnelle qui promeut la loyauté entre collègues et, d'autre part, le respect et la défense des intérêts des étudiants aux prises avec ces mêmes collègues. Les enseignants sont également interpellés lorsqu'ils sont confrontés à des normes institutionnelles qu'ils jugent éthiquement questionnables.

Dans tous les cas, ils se demandent s'ils doivent prendre le risque de s'objecter ou s'ils doivent accepter la situation avec le sentiment de culpabilité qui découle de cette prise de position.

MÉTHODOLOGIE

L'élaboration du questionnaire

Suivant un devis de recherche mixte exploratoire (qualitatif et quantitatif) (Creswell et Plano-Clark, 2007), le questionnaire a été construit selon le cadre théorique présenté plus tôt et surtout à partir des résultats de la première séquence de collecte de données dans huit collèges du réseau collégial francophone au moyen de groupes de discussion. En effet, dans une première étape, 63 enseignants ont été rencontrés, répartis en huit groupes de discussion portant sur leurs préoccupations éthiques. Ils ont été réunis en fonction du secteur où ils enseignaient, préuniversitaire, technique ou de formation générale dans six collèges publics et deux collèges privés francophones situés dans de grands centres urbains du Québec et en région (Gohier, Jutras, Desautels 2007 a, b; Desautels, Jutras, Gohier, 2008; Desautels, Gohier, Jutras, 2009; Gohier, Desautels, Jutras,2010). L'enquête visait ensuite l'identification des préoccupations éthiques les plus fortes pour les enseignants du collégial, dont on fera état ici, et d'autres questions relatives à ces préoccupations. La possibilité d'exprimer autre chose que les éléments proposés dans le questionnaire est offerte aux

répondants grâce à une invitation à le faire à la fin de chaque thème ou bloc de questions. Les questions sociodémographiques ont été regroupées à la fin du questionnaire. Une première version du questionnaire a été soumise à 20 personnes qui avaient participé aux groupes de discussion pour la validation. Cette procédure a donné lieu à des améliorations et des clarifications apportées pour la version finale du questionnaire mis en ligne.

Les questions sur les préoccupations éthiques sont réparties en six blocs où la réponse à chacune des questions doit être donnée sur une échelle de cinq catégories de « aucun » à « très fort » (Blais et Durand, 2003) et où, à la fin de chaque bloc, le répondant peut ajouter autre chose par rapport au sujet abordé par les questions. Ainsi, 14 questions ont trait aux préoccupations éthiques concernant les étudiants, cinq questions portent sur celles qui se rapportent à des collègues, trois à des instances administratives et gouvernementales, quatre à soi, trois à l'enseignement et quatre ont trait à des préoccupations relatives à la profession enseignante. D'autres thèmes, qui ne seront pas traités ici, sont abordés dans le questionnaire, soit les raisons qui permettent aux enseignants de reconnaître une préoccupation d'ordre éthique, les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les dilemmes éthiques, les points de repères, principes ou modèles qu'ils mobilisent pour résoudre leurs dilemmes ainsi que les moyens susceptibles de favoriser le développement de l'éthique professionnelle des enseignants du collégial. Les répondants sont ensuite invités à ajouter ou non des commentaires sur des préoccupations éthiques liées à leur travail d'enseignant, mais qui n'auraient pas été mentionnées dans le questionnaire et à faire d'autres commentaires s'ils le désirent.

Le sondage en ligne

Une fois le questionnaire élaboré et validé, une entreprise spécialisée dans les sondages en ligne a été mandatée pour mettre le sondage en ligne selon les critères reconnus dans le domaine. Toutes les personnes ciblées pour constituer l'échantillon ont reçu un courriel personnalisé à leur adresse professionnelle au mois de mars 2008 qui les invitait à accéder au site pour répondre au sondage dans les meilleurs délais. Deux relances ont été effectuées aux mois d'avril et mai 2008. Dans l'invitation, les objectifs de la recherche étaient spécifiés, ses retombées potentielles, le fait qu'elle soit subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada, l'origine des questions élaborées à partir des groupes de discussion et le respect de l'anonymat des répondants. Par ailleurs, avant de commencer à répondre au questionnaire, certains de ces éléments étaient réitérés. Les enseignants devaient prendre connaissance des visées de la recherche, des mesures prises pour assurer la confidentialité des données recueillies aux étapes d'analyse et de publication des résultats du sondage. Le participant qui acceptait de répondre au questionnaire devait cliquer sur la phrase suivante : « J'ai lu et compris la présentation de là recherche, j'accepte de répondre au questionnaire ».

L'échantillon

En 2007, selon les fichiers obtenus du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Direction générale des relations de travail pour les enseignants de cégeps et Direction de l'enseignement privé – collégial pour les collèges privés), l'ensemble des enseignants permanents du collégial public ou à temps complet pour le collégial privé au Québec était constitué de 4191 hommes, de 4163 femmes et de 20 autres personnes dont le genre n'était pas précisé. Cette liste contenait les noms et les collèges où travaillent ces enseignants. Les adresses de courriel ont été retracées sur les sites web de chaque collège par le personnel de recherche. Les raisons qui ont présidé au choix de cibler les enseignants permanents ou à temps complet tiennent à la volonté d'obtenir le point de vue de professeurs bien enracinés dans le réseau collégial, d'une part, et facilement joignables, d'autre part. Chacun de ces 8374 enseignants permanents ou à temps complet qui enseignaient dans un cégep ou un collège privé au moment de la constitution de la base de données à laquelle nous avons eu accès a reçu la même invitation. De ce nombre, 1345 personnes ont répondu dont 581 hommes et 764 femmes. Le taux de réponse est de 16%. Après avoir retiré quelques répondants qui n'avaient pas complété le questionnaire, les données ont été pondérées pour corriger les biais échantillonnaux. La pondération a été réalisée en fonction de la distribution du genre par secteur d'enseignement (préuniversitaire, technique ou général). L'échantillon pondéré comprend donc un pourcentage égal d'hommes et de femmes, répartis par secteur comme dans la population de référence (26% en préuniversitaire, 50% en technique, 20% en formation générale et 4% dont le secteur de formation est inconnu).

Les limites de l'enquête

Malgré la relance effectuée, le faible taux de réponse constitue une limite de l'enquête à prendre en considération. Il est cependant à noter que la répartition du 16% des répondants est à peu près semblable d'un secteur à l'autre. Au secteur préuniversitaire, le taux de réponse se situe à 14%, au secteur technique, il est de 16,9% alors qu'il est de 15,5% en formation générale. Les répondants au questionnaire ont cependant permis d'obtenir une bonne proportion de réponses par rapport à l'ensemble des professeurs, dans les différents secteurs et dans tous les collèges publics et privés francophones au Québec.

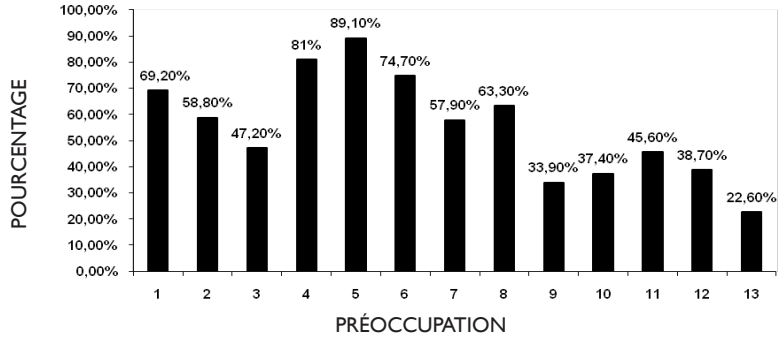
RÉSULTATS

Section du questionnaire sur les préoccupations d'ordre éthique

Le premier bloc de questions sur les préoccupations éthiques concerne les étudiants. Treize préoccupations éthiques sont mentionnées dans le questionnaire: confidentialité par rapport à des informations rapportées par les étudiants, admission d'étudiants trop faibles académiquement, respect des

différences culturelles et religieuses, équité dans l'encadrement apporté à tous et à chacun, équité dans l'évaluation des apprentissages, équité dans l'attention apportée aux étudiants qui présentent des problèmes particuliers, légitimité de l'intervention par rapport aux problèmes personnels des étudiants, le fait de représenter un modèle pour les étudiants, tension entre différents objectifs de formation, position d'autorité exercée envers les étudiants, manipulation des étudiants, séduction des étudiants et degré de proximité avec les étudiants. Les répondants devaient préciser pour chacune leur niveau de préoccupation éthique, allant de aucune à très forte. Une question demandant de préciser s'il y a d'autres préoccupations que celles mentionnées dans le questionnaire apparaissait à la fin du bloc. La figure 1 rapporte le pourcentage de répondants qui ont qualifié de fortes ou très fortes chacune des préoccupations proposées dans le questionnaire. C'est le souci d'équité qui prédomine, dans l'évaluation des apprentissages (89,1%), dans l'encadrement (81%) et dans l'attention portée aux étudiants qui présentent des problèmes particuliers (74,7%). Une place non négligeable est aussi accordée à la confidentialité par rapport à des informations rapportées par les étudiants dans le cadre de cours ou de rencontres individuelles (69,2%) et au fait de représenter un modèle pour les étudiants (63,3%).

FIGURE 1. Préoccupations éthiques concernant les étudiants qualifiées comme fortes ou très fortes

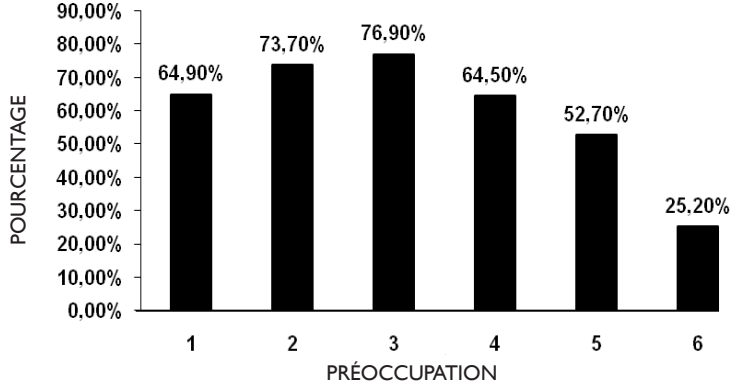


NOTES 1. Confidentialité par rapport à des informations rapportées par les étudiants dans le cadre de cours ou de rencontres individuelles. 2. Admission d'étudiants trop faibles académiquement. 3. Respect des différences culturelles et religieuses. 4. Équité dans l'encadrement apporté à tous et à chacun. 5. Équité dans l'évaluation des apprentissages. 6. Équité dans l'attention apportée aux étudiants qui présentent des problèmes particuliers. 7. Légitimité et limites de l'intervention par rapport aux problèmes personnels des étudiants. 8. Le fait de représenter un modèle pour les étudiants. 9. Tension entre différents objectifs de formation. 10. Position d'autorité exercée envers les étudiants. 11. Manipulation des étudiants. 12. Séduction des étudiants. 13. Autre préoccupation éthique par rapport aux étudiants

Le second bloc de questions porte sur les préoccupations éthiques par rapport à des collègues. Cinq préoccupations sont proposées: pertinence d'une intervention auprès d'un collègue qui aurait des comportements répréhensibles, confidentialité des propos rapportés par des collègues, solidarité dans les décisions prises en commun, degré de concertation avec les collègues dans

l'approche programme, degré d'engagement des collègues dans l'institution. La figure 2 fait état du pourcentage de répondants ayant qualifié de fortes ou de très fortes les préoccupations mentionnées.

FIGURE 2. Préoccupations éthiques concernant les collègues qualifiées comme fortes ou très fortes



NOTES. 1. Pertinence d'une intervention auprès d'un collègue qui aurait des comportements répréhensibles. 2. Confidentialité des propos rapportés par des collègues. 3. Solidarité dans les décisions prises en commun. 4. Degré de concertation avec les collègues dans l'approche programme. 5. Degré d'engagement des collègues dans l'institution. 6. Autre préoccupation éthique par rapport aux collègues.

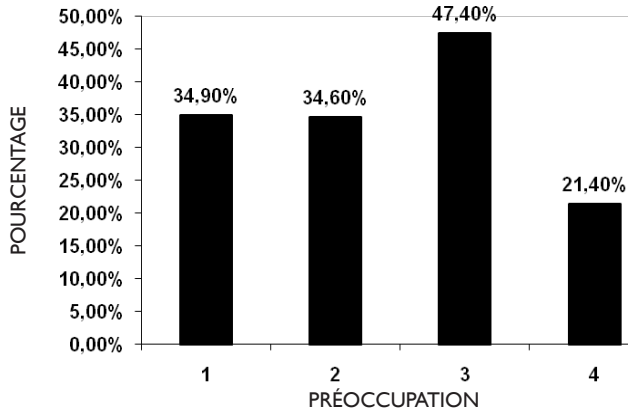
La solidarité dans les décisions prises en commun (76,9%) et la confidentialité par rapport aux propos rapportés par des collègues (73,7%) constituent les préoccupations les plus largement partagées, suivies, dans une moindre mesure, de la pertinence de l'intervention auprès des collègues (64,9%) et de leur degré d'engagement (64.5%).

Le troisième bloc concerne les préoccupations éthiques par rapport aux instances administratives et gouvernementales. Elles sont de trois ordres: tension entre valeurs personnelles et valeurs prescrites par l'institution, tension entre valeurs personnelles et valeurs prescrites par le ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport et tension entre le jugement professionnel sur l'évaluation des apprentissages et les cibles institutionnelles de réussite. Les résultats reproduits à la figure 3 suggèrent que ce type de préoccupation ne semble pas prédominant. En effet, la plus forte préoccupation, qui est partagée par 47,4% des répondants, est la tension entre des valeurs personnelles et des valeurs prescrites par l'institution. Les autres affichent des pourcentages inférieurs à 40%.

Le quatrième bloc de questions porte sur les préoccupations éthiques se rapportant à soi. Quatre préoccupations sont inscrites: intégrité dans l'exercice de la profession d'enseignant, enseignement d'un cours qui n'est pas dans votre domaine d'expertise, enseignement d'un cours sans préparation suffisante, congruence dans les prises de décision entre les valeurs personnelles et la et la possibilité de les mettre en œuvre. Encore ici, la figure 4 fait état

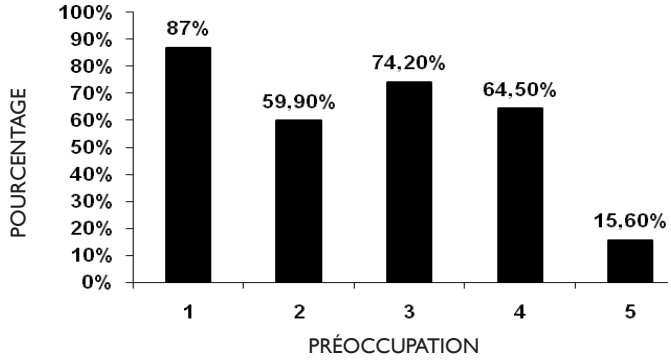
du pourcentage de répondants ayant qualifié de fortes ou de très fortes les préoccupations mentionnées.

FIGURE 3. Préoccupations éthiques relatives aux instances administratives et gouvernementales qualifiées comme fortes ou très fortes



NOTES. 1. Tension entre des valeurs personnelles et des valeurs prescrites par l'institution. 2. Tension entre des valeurs personnelles et des valeurs prescrites par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 3. Tension entre votre jugement professionnel sur l'évaluation de l'apprentissage et les cibles institutionnelles de réussite. 4. Autre préoccupation éthique par rapport aux instances administratives et gouvernementales.

FIGURE 4. Préoccupations éthiques relatives à soi qualifiées comme fortes ou très fortes



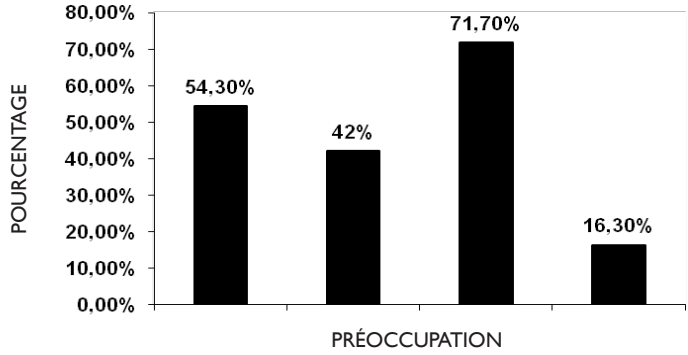
NOTES. 1. Intégrité dans l'exercice de la profession d'enseignant. 2. Enseignement d'un cours qui n'est pas dans votre domaine d'expertise. 3. Enseignement d'un cours sans préparation suffisante. 4. Congruence dans les prises de décision entre les valeurs personnelles et la possibilité de les mettre en oeuvre. 5. Autre préoccupation éthique se rapportant à soi.

L'intégrité est une préoccupation largement partagée (87%) ansi que l'enseignement d'un cours sans préparation suffisante (74,2%). Deux autres dimensions méritent d'être relevées en raison de leur pourcentage relativement élevé : la congruence dans les prises de décision entre les valeurs personnelles

et la possibilité de les mettre en œuvre (64,5%) et l'enseignement d'un cours qui n'est pas dans son domaine d'expertise (59,9%).

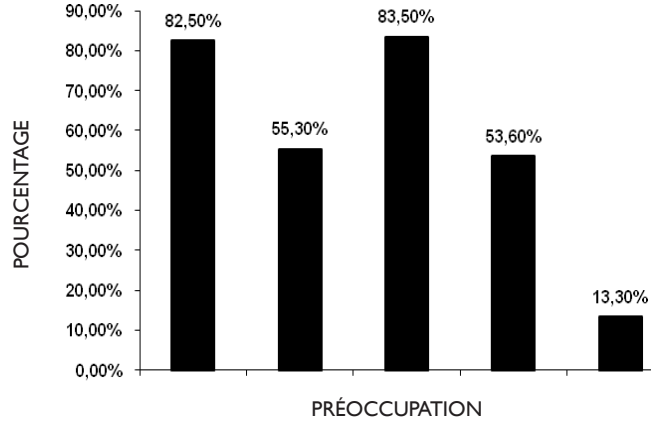
Le cinquième bloc porte sur les préoccupations éthiques se rapportant à l'enseignement. Trois préoccupations éthiques sont mentionnées: décision sur le choix des contenus d'enseignement qui peuvent influencer, voire déstabiliser les étudiants, tension entre les contenus prescrits par les programmes et ceux privilégiés par l'enseignant et pertinence de développer des compétences en enseignement. Comme en témoigne la figure 5, c'est la pertinence de développer des compétences en enseignement qui est prédominante (71,7%) dans ce bloc.

FIGURE 5. Préoccupations éthiques relatives à l'enseignement qualifiées comme fortes ou très fortes



NOTES. 1. Décision sur le choix des contenus d'enseignement qui peuvent influencer, voire déstabiliser les étudiants. 2. Tension entre les contenus prescrits dans le programme et ceux privilégiés par l'enseignant. 3. Pertinence de développer des compétences en enseignement. 4. Autre préoccupation éthique se rapportant à l'enseignement

FIGURE 6. Préoccupations éthiques relatives à la profession enseignante qualifiées comme fortes ou très fortes



NOTES 1. Maintien de l'expertise disciplinaire. 2. Évaluation des professeurs en cours de carrière. 3. Place de l'éthique dans la profession. 4. Tension entre la liberté académique des professeurs et l'équivalence dans la formation des étudiants. 5. Autre préoccupation éthique se rapportant à la profession.

Enfin, le sixième bloc porte sur les préoccupations éthiques se rapportant à la profession enseignante. Elles sont au nombre de quatre: maintien de l'expertise disciplinaire, évaluation des professeurs en cours de carrière, place de l'éthique dans la profession, tension entre la liberté académique des professeurs et l'équivalence dans la formation des étudiants. La place de l'éthique dans la profession (83,5%) et le maintien de l'expertise disciplinaire (82,5%) sont les préoccupations les plus partagées (voir figure 6).

Autres préoccupations

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, chaque bloc de questions se terminait pas une catégorie «autre», par exemple «autre préoccupation par rapport aux étudiants», permettant ainsi à chaque répondant d'inscrire des préoccupations qui n'étaient pas suggérées dans le questionnaire. On mentionnera ici pour chaque question les préoccupations récurrentes (mentionnées par cinq répondants ou plus).

En premier lieu, les autres préoccupations par rapport aux étudiants sont les suivantes: le respect (29), les attitudes des étudiants (16), le plagiat (11), le temps de travail rémunéré par rapport au temps consacré aux études (10), l'effort consenti dans les études (9), l'authenticité et l'intégrité de l'enseignant (9), l'ouverture d'esprit du professeur (7), l'équité (7), l'engagement des étudiants(7), le clientélisme (5), la tenue vestimentaire (5), la consommation de drogues (5) ainsi que les problèmes de santé mentale chez les étudiants (5).

Celles par rapport à des collègues sont: le respect (58), les problèmes de compétence (30), l'entraide entre collègues (26), la démarcation entre la vie privée et la vie professionnelle (11) les conflits de valeur (11), le partage équitable des tâches (10), l'harmonisation des exigences académiques (7), la disponibilité (7) le double emploi (6) et l'équité (6).

Par rapport aux instances administratives, les répondants ont ajouté celles-ci: manque de soutien aux enseignants (29), transparence ainsi que cohérence et concordance dans les décisions (27), inefficacité de l'administration (10), équité et respect dans la gestion des relations de travail (6), place congrue accordée à la pédagogie (6), surcharge du travail administratif des enseignants (5).

Les ajouts qui se rapportent à soi sont: surcharge de travail (26), compétence et souci de perfectionnement (21), disponibilité pour les étudiants (15), dimensions pédagogiques (13), justice, équité, intégrité et congruence (13), respect (11), authenticité (8).

Par rapport à l'enseignement, notons: perfectionnement (17), respect (12), pertinence du contenu disciplinaire (12), concertation, consultation entre collègues (11), professionnalisme (8), évaluation (7), approche pédagogique (6), intégration des technologies de l'information et des communications (5).

Enfin, les autres préoccupations éthiques se rapportant à la profession ensei-

gnante sont: reconnaissance de la profession (22), compétence pédagogique (11) et surcharge de travail (5).

On constate que les préoccupations mentionnées sont autant d'ordre professionnel, par exemple, posséder des compétences pédagogiques, que d'ordre éthique, comme respecter étudiants et collègues. Cependant, ce sont les enseignants qui ont identifié ces préoccupations comme étant d'ordre éthique au sens où, pour revenir à l'exemple cité, il relève de l'éthique professionnelle, pour un enseignant, de se mette à jour, autant sur le plan disciplinaire que sur le plan pédagogique, dans un souci de respect des étudiants à qui il enseignera.

On note également que les préoccupations le plus souvent mentionnées sont le respect, l'équité, la collégialité entre collègues, le maintien de l'expertise professionnelle et de la compétence pédagogique. Les enseignants se plaignent par ailleurs du manque de reconnaissance de leur tâche de la part de l'administration et, plus globalement, du manque de reconnaissance de la profession.

DISCUSSION

Ces résultats confirment que les préoccupations éthiques d'enseignants du collégial formulées par les participants aux groupes de discussion sont partagées par les répondants au questionnaire, principalement en ce qui concerne l'évaluation et l'encadrement des étudiants. La difficulté d'intervenir auprès des collègues est aussi dominante, bien que la solidarité dans les décisions et la confidentialité des résultats soient également importantes. Dans le rapport à soi, ce sont l'intégrité et l'expertise dans la discipline et dans l'enseignement qui dominent et dans l'enseignement, les compétences à développer sont prédominantes.

Ces résultats rejoignent partiellement ceux obtenus par Campbell (2000, 2008) dans son enquête sur les enseignants du primaire et du secondaire, bien qu'on note certaines différences. Ces enseignants sont préoccupés principalement par le plagiat chez les étudiants; pour les collègues, on retrouve les comportements répréhensibles et l'iniquité dans l'évaluation; par rapport à l'administration, les problèmes de désaccord entre les valeurs personnelles et institutionnelles. Le rapport à soi et à la profession n'est pas mentionné, alors que le rapport aux actions syndicales l'est. Bien qu'il y ait certains recoupements, ces différences s'expliquent par l'ordre d'enseignement et par l'instrument de cueillette d'information qui n'est pas identique.

Les réponses à la question ouverte concernant d'autres types de préoccupations que ceux mentionnés dans le questionnaire montrent par ailleurs l'importance de la collégialité et de l'entraide entre les enseignants. Ces résultats vont dans le sens de la conception du professionnalisme en enseignement supérieur mise de l'avant par Schuck, Gordon et Buchanan (2008) qui promeut la collégialité, le développement de la capacité réflexive individuelle et collective sur la pratique

enseignante et sur ses dimensions éthiques plutôt que la stricte normalisation de la profession par des règles qui en codifieraient toutes les dimensions.

Outre le développement de la capacité de réflexion des enseignants, on peut par ailleurs s'interroger sur le type de compétences éthiques ou de dispositifs requis pour faire face aux préoccupations exprimées. Comme les enseignants font état d'une tension entre leurs valeurs personnelles et celles prescrites par l'institution, on peut se demander, comme le suggère Prairat (2005), s'ils pourraient convenir d'un cadre de référence, plutôt que d'un code trop strictement normé, balisant leurs relations avec les étudiants, mais également avec les autres acteurs de la profession enseignante, qui s'appuierait en amont sur des principes et des valeurs explicites. L'expression de valeurs et la formulation de principes consenties par les pairs pourraient soutenir les enseignants dans leurs décisions et favoriser l'esprit de solidarité qu'ils souhaitent voir instaurée entre collègues. Elles favoriseraient également les échanges sur les cas de problèmes ou dilemmes vécus en référence à ce cadre qui servirait de point d'ancrage à la discussion et de point de repère axiologique et déontologique.

Si la construction collective de la compétence éthique prônée par Desaulniers et Jutras (2006) est ainsi favorisée, cela n'exclut pas le recours à la réflexion individuelle et à l'affirmation de soi comme auteur, responsable de ses décisions, comme le préconise Giroux (1995,1997). On peut penser que la compétence narrative peut se développer dans l'exercice même du récit de cas d'ordre éthique vécus en faisant état des réflexions, des raisons et des valeurs qui ont conduit à la prise de décision, et qui mettent en œuvre l'attestation de soi et de l'autre, pour parler le langage de Ricœur (1990).

CONCLUSION

Le taux de répondants au questionnaire limite le pouvoir de généralisation à toute la population. Toutefois, nous sommes convaincus que ce sondage auprès des enseignantes et enseignants du réseau collégial québécois francophone, de tous les secteurs de formation, a permis de mettre au jour des préoccupations éthiques partagées par un bon nombre d'entre eux. Ces préoccupations concernent principalement les étudiants, mais aussi les collègues, l'enseignement proprement dit ainsi que la profession enseignante et, de façon moins prononcée, les instances gouvernementales et administratives.

La place de l'éthique dans la profession et le souci de collégialité ayant par ailleurs été identifiés comme des préoccupations majeures dans le questionnaire, il y aurait lieu de favoriser le développement de la réflexion éthique chez les enseignants. Il importerait de les outiller pour faire face aux problèmes et dilemmes rencontrés ; ainsi, l'inclusion dans les programmes de formation initiale et continue en enseignement d'ateliers sur la délibération et la réflexion éthique serait de mise, tout comme la formation en milieu de pratique de

groupes de discussion sur les problèmes d'ordre éthique et l'établissement de cadres de référence ouverts qui peuvent servir de balises à la réflexion.

Il serait par ailleurs intéressant de poursuivre la recherche dans d'autres ordres d'enseignement au Québec, préscolaire - primaire, secondaire et universitaire et de voir si certaines préoccupations ou dilemmes d'ordre éthique sont transversaux ou spécifiques, de même que les modes ou stratégies empruntés pour les résoudre. Les institutions d'enseignement pourraient également s'interroger sur les mécanismes à mettre en place pour soutenir les enseignants dans cette dimension de leur activité professionnelle en instaurant un dialogue entre administrateurs et enseignants, instituant par là une démarche éthique, qui fait appel à l'autre, dans la construction d'un esprit éthique qui va bien au-delà des dispositifs propres à le soutenir.

REMERCIEMENTS

Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de la recherche (subvention no 410-2006-2376) ainsi que Marianne St-Onge, Vincent Beaucher, Simon Lavoie, Mamadou Bhoye Bah et Mélanie Filiault pour leur collaboration à titre d'assistants de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Blais, A. et Durand, C. (2003). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.). Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données (4e éd.) (p. 387-429). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Boss, J. A. (1998). Ethics for life: An interdisciplinary and multicultural introduction. Mountain View, CA: Mayfield.

Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. Teachers and teaching: theory and practice, 2(2), 191-208.

Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. Cambridge Journal of Education, 30(2), 203-221.

Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. Curriculum Inquiry, 38(4), 357-385.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). Développer une compétence éthique pour aujourd'hui. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). Un nouveau souffle pour la profession enseignante, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Creswell J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). Designing and conducting Mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Desaulniers, M.-P. (2006). Éthique professionnelle et enseignement collégial. Dans Enseigner au collégial, une profession à partager, Actes du 26e colloque annuel de l'AQPC (p. 268-276). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques. Québec: Presse de l'Université du Québec.

Desaulniers, M.-P., Jutras, F. et Legault, G.A. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.), Enseigner et former à l'éthique (p. 131-147). Québec: Presses de l'Université Laval.

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

Desautels, L., Jutras, F., Gohier, C. (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. [en ligne] Disponible à l'adresse <http://www.aipu2008-montpellier.fr/index.php> Consulté le 20 août 2008.

Desautels, L., Gohier, C., Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. Revue canadienne de l'éducation, 32 (3), 395-419.

Dorais, S., Laliberté, J. (1999). Enseigner au collégial. Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. Pédagogie collégiale, 12(3), 8-13.

Ferry, J.M. (2002). Valeurs et normes. La question de l'éthique. Bruxelles, Belgique: Éditions de l'Université de Bruxelles.

Giroux, A. (1995). Pour l'éducation éthique post-moderne, quelle rationalité? McGill Journal of Education, 30(1), 21-35.

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. 171-186). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C. (1997). 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 de l'éducation (p.191-205). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C. (1999). Mise en échec de la séduction. Dans C. Gauthier et D. Jeffrey (Dir.), Enseigner et séduire (p.123-135). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université Laval.

Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.). Enseigner et former à l'éthique (p.41-60). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université Laval.

Gohier, C. (2006). L'identité professionnelle de l'enseignant : rapports à l'éthique et au politique. Actes du 25e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) : Le cégep, pour Savoir agir. [En ligne]. Disponible à l'adresse <http://www.aqpc.qc.ca/actes/index.php> Consulté le 20 août 2008.

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: Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C. (2011). Les trois temps ricoeuriens du développement du souci de l'autre en formation des maîtres. Attestation, sollicitude, reconnaissance. Le cercle éthique. Dans D. Simard, A. Kerlan (Dir), Ricoeur et la pensée éducative. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université Laval.

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 36 (1), 213-231.

Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007a). Mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. Pédagogie collégiale, 27(2), 30-35.

Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. (2007b). 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).[en ligne]. Disponible à l'adresse <www.congresintaref.org\actes_site.php> Consulté le 12 août 2010.

Gohier, C. et Laurin, S. (Dir.). (2001). Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir. Montréal: Logiques.

Goodlad, J., Soder, R., & Sirotnik, K. (1990). The moral dimensions of teaching. San Francisco: Josey-Bass.

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

Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (4th ed., p. 826–857). Washington, DC: American Educational Research Association.

Hare, W. (1993a). Attitudes in teaching and education. Calgary: Detselig Enterprises Ltd.

Hare, W. (1993b). What makes a good teacher. London, ON: The Althouse Press.

Imbert, F. (1987). La question de l'éthique dans le champ éducatif. Pour une praxis pédagogique II. Vigneux: Éditions Matrice.

Jeffrey, D. et Gauthier, C. (2002). Code de déontologie pour la profession enseignante. Pistes de réflexion soumises au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Jutras, F., Joly, J., Legault, G.A. et Desaulniers, M.-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement: les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. Revue des sciences de l'éducation, XXXI(3), 563-583.

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

Legault, G.A. (Dir.). (1997). Enjeux de l'éthique professionnelle. Tome II. L'expérience québécoise. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Legault, G.A. (2003). Professionnalisme et délibération éthique. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Longhi, G. (1998). Pour une déontologie de l'enseignement. Paris: ESF.

Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. Paris: ESF.

Nash, R. J. (1996). "Real world" ethics: Frameworks for educators and human service professionals. New York: Teachers College Press.

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

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

Reboul, O. (1992). Les valeurs de l'éducation. Paris: PUF.

Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris: Seuil.

Schuck, S., Gordon, S., & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher éducation. Teaching in Higher Education, 13(5), 537-547.

Sirotnik, K. E. (1990). Accountability, Trust and Ethical Codes of Practice. Dans J. Goodlad, R.,Soder, K. Sirotnik (Dir.) The Moral Dimensions of Teaching (p.224-250). San Francisco : Josey-Bass.

Strike, K.A., & Ternasky, P.L. (Dir.). (1993). Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice. New York: Teachers College Press.

Young, D. (1995). Understanding ethical dilemmas in education. Educational HORIZONS, 74(1), 37–42.

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

CHRISTIANE GOHIER est professeure titulaire au Département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal et chercheure au Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches et publications portent sur l'éthique en éducation, la construction d l'identité professionnelle des enseignants et des futurs enseignants, les fondements de l'éducation, particulièrement l'épistémologie et les finalités de l'éducation. On trouve une liste de ses travaux en accédant au http://ww.er.uqam.ca/nobel/r17101. Gohier.Christiane@uqam.ca

LUC DESAUTELS est enseignant de philosophie au collégial à L'Assomption (Québec) et coordonnateur régional de la recherche au Cégep régional de Lanaudière. Détenteur d'une maîtrise ès arts en théologie (Collège universitaire dominicain, Ottawa), d'une maîtrise en éducation (Université de Montréal) ainsi que d'un doctorat en philosophie (Université de Sherbrooke), il s'intéresse particulièrement aux applications pédagogiques des technologies de l'information, aux questions d'éthique appliquée et à l'amélioration continue de la qualité en éducation. Luc.Desautels@collanaud.qc.ca

JACQUES JOLY est professeur au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke depuis 2000 et détenteur d'un doctorat en psychologie (Ph.D.) depuis 1981. Il y a enseigné les méthodes statistiques, la méthodologie scientifique et l'évaluation de programme. Il est présentement vice-doyen aux études supérieures en recherche et secrétaire de faculté de la faculté d'éducation où il assume toujours des tâches d'enseignement dans le programme de doctorat en éducation. Ses recherches portent principalement sur l'implantation de programmes de prévention ou d'intervention en milieu scolaire ou dans les services sociaux. Jacques.Joly@usherbrooke.ca

FRANCE JUTRAS détient un doctorat en philosophie de l'éducation et travaille comme professeure titulaire en Fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse au rôle des valeurs personnelles, professionnelles et sociales dans le développement professionnel des enseignants. Son cadre de référence se situe dans une perspective d'éthique appliquée et d'éducation à la citoyenneté. Elle est membre de l'IRPÉ et de l'ERGÉA de l'Univertsité de Sherbrooke. France.Jutas@USherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE détient un doctorat en pédagogie universitaire de l'Université de Sherbrooke. Après un stage postdoctoral à l'Université du Québec à Montréal, il est devenu professeur à l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche ont trait notamment au changement de paradigme dans la pédagogie universitaire, à l'éthique en enseignement supérieur, ainsi qu'à l'apprentissage et au développement. Jean.Gabin.Ntebutse@USherbrooke.ca

CHRISTIANE GOHIER is a full professor in the Education and Pedagogy Department at the Université du Québec à Montréal and a researcher at the Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Her research and publications deal with ethics in education, the construction of Professional identity of teachers and future teachers, the foundations of education, particularly epistemology and the aims of education. A list of her works can be found at http://www.er.uqam.ca/nobel/r17101 gohier.christiane@uqam.ca

LUC DESAUTELS teaches philosophy at L'Assomption College (Québec) and is regional research coordinator at the Cégep régional de Lanaudière. He holds a master of arts in theology (Collège Universitaire Dominicain, Ottawa), a master of education (Université de Montréal), and a doctor of philosophy (Université de Sherbrooke). He is particularly interested in educational applications of information technology, applied ethics and quality in education. Luc.Desautels@collanaud.qc.ca

JACQUES JOLY has been a professor at the Département de psychoéducation at the Université de Sherbrooke since 2000 having been awarded his PhD in psychology in 1981. He has taught statistical analysis, scientific methods and program evaluation and is currently Associate Dean of Graduate Studies in research programs and Faculty Secretary. His research focuses on the implementation of prevention or intervention programs in schools and in social services. Jacques.Joly@usherbrooke.ca

FRANCE JUTRAS holds a doctorate in philosophy of education and is full professor of Foundations of Education at the Department of Pedagogy of the Université de Sherbrooke. Her work focuses on the impact of personal, professional and social values on the professional development of teachers. Her framework is based on applied ethics and citizenship education perspectives. She is a member of IRPÉ and ERGÉA of the Université de Sherbrooke. France.Jutras@USherbrooke.ca

JEAN GABIN NTEBUTSE holds a PhD in university education from the Université de Sherbrooke. After his post doctorate studies at the Université du Québec à Montréal, he became professor at the Université de Sherbrooke. His research interests include paradigmatic shifts in university teaching, ethics in higher education, and learning and development. Jean.Gabin.Ntebutse@USherbrooke.ca