

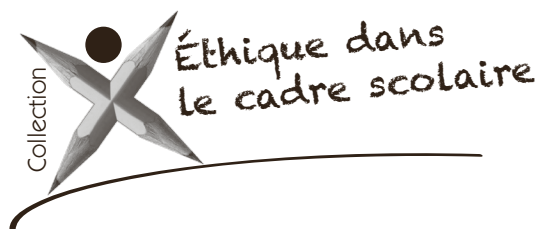
Former les futurs enseignants et enseignantes à l'éthique professionnelle

Constats, attentes et perspectives



Sous la direction de
Christophe Point
Denis Jeffrey





Collection dirigée par Denis Jeffrey

La collection *Éthique et Enseignement* présente des petits ouvrages très accessibles portant sur des questions d'éthique dans le champ de l'enseignement. Les thèmes d'éthique sont abordés d'une manière pratique et concise. La collection s'adresse d'abord à tous les intervenants du monde scolaire, mais aussi à tous ceux et celles qui désirent explorer les enjeux éthiques incontournables de l'éducation.

Autres titres parus dans la collection

Sivane Hirsch et Denis Jeffrey (dir.), *Le programme Éthique et culture religieuse. Impasses et avenir*, 2020.

Denis Jeffrey et David Harvengt, *Enseignants et enseignantes. Tous et toutes à risque d'une poursuite criminelle pour voies de fait ou attouchements sexuels*, 2020.

Christiane Gohier, France Jutras et Luc Desautels, *L'éthique professionnelle en enseignement supérieur: orientations et cas typiques*, 2017.

Denis Jeffrey et David Harvengt, *Éthique et insubordination en éducation*, 2016.

Denis Jeffrey (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école*, 2015.

Denis Jeffrey, *L'éthique dans l'évaluation scolaire*, 2013.

**FORMER LES FUTURS
ENSEIGNANTS
ET ENSEIGNANTES
À L'ÉTHIQUE
PROFESSIONNELLE**

Constats, attentes et perspectives

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives
nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Titre : Former les futurs enseignants et enseignantes à l'éthique
professionnelle : constats, attentes et perspectives / sous la direction
de Christophe Point et Denis Jeffrey.

Noms : Point, Christophe, éditeur intellectuel. | Jeffrey, Denis,
1958- éditeur intellectuel.

Collections : Éthique dans le cadre scolaire.

Description : Mention de collection : Éthique dans le cadre scolaire |
Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana (livre imprimé) 20230062075 | Canadiana
(livre numérique) 20230062083 | ISBN 9782766301904 | ISBN
9782766301911 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Enseignants — Déontologie — Étude et
enseignement — Québec (Province) | RVM : Éducation — Aspect
moral — Étude et enseignement — Québec
(Province) | RVM : Enseignants — Formation — Québec (Province)

Classification : LCC LB1779.F67 2023 | CDD 174/.9370710714 — dc23

**FORMER LES FUTURS
ENSEIGNANTS
ET ENSEIGNANTES
À L'ÉTHIQUE
PROFESSIONNELLE**

Constats, attentes et perspectives

Sous la direction de

**Christophe Point
et Denis Jeffrey**



**Presses de
l'Université Laval**

Financé par le gouvernement du Canada
Funded by the Government of Canada

| **Canada**

Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.

We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

SODEC

Québec 

Révision linguistique : Cendrine Audet

Mise en pages : Diane Trottier

Maquette de couverture : Laurie Patry

© Presses de l'Université Laval 2023

Tous droits réservés

Imprimé au Canada

Dépôt légal 3^e trimestre 2023

ISBN : 978-2-7663-0190-4

ISBN PDF : 9782766301911

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Former les futurs enseignants et enseignantes à l'éthique

professionnelle : constats, attentes et perspectives sous la direction de

Christophe Point et Denis Jeffrey © Les Presses de l'Université

Laval est mis à disposition selon les termes de la [licence Creative](#)

[Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de](#)

[modification 4.0 International.](#)



■ Table des matières

Introduction	1
Christophe Point et Denis Jeffrey	
Références	7
 CHAPITRE 1	
Le professionnalisme en enseignement et son éthique.	11
Denis Jeffrey	
Les enseignantes et enseignants du Québec sont-ils des professionnels?	14
La professionnalisation des membres du corps enseignant ...	16
Le professionnalisme vu par le ministère de l'Éducation ...	19
Le professionnalisme et son éthique	20
Quelles ressources normatives protègent le mieux les élèves?	24
Les décisions de justice	28
Conclusion	34
Références	37
 CHAPITRE 2	
Enseigner l'éthique professionnelle: penser ensemble les difficultés didactiques aux obstacles épistémologiques	41
Christophe Point	
La philosophie pour enfants: une méthode pour la didactique de l'éthique?	44
Un premier obstacle à la formation à l'éthique professionnelle	48

Un second obstacle à la formation à l'éthique professionnelle	58
Conclusion	67
Références	69

CHAPITRE 3

Amorcer une autorégulation de l'agir éthique en formation initiale en enseignement: défis et leviers 77

Lise-Anne St-Vincent

Le contexte: premiers constats dégagés	78
La progression dans l'accompagnement.	82
Type d'exercice proposé pour consolider et développer le langage	90
L'appréciation de la formule chez les personnes étudiantes et la professeure-chercheuse	102
Les défis	104
Les leviers.	105
Conclusion	106
Références	107

CHAPITRE 4

L'inconduite hors travail des personnes enseignantes. Le critère du lien rationnel et l'affaire *Shewan*: une analyse du point de vue des personnes enseignantes-artistes 111

Bruce Maxwell, Mathilde Senécal et Aurel St-Pierre

L'importance de <i>Shewan</i>	116
L'inconduite enseignante hors travail et le critère du lien rationnel	118
L'affaire <i>Shewan</i>	125
Une analyse critique de l'affaire <i>Shewan</i> du point de vue de la personne enseignante-artiste.	129
Discussion et conclusion	135
Références	140

CHAPITRE 5**Le cinéma comme dispositif de formation****à l'éthique professionnelle 145**

Marina Schwimmer, Ariane Robichaud et Jean Danis

Cinémédication et formation à l'éthique professionnelle:	
tour d'horizon	147
Cinéma, processus identificatoire et pédagogie critique	149
Expérience cinématographique, perfectionnisme moral	
et expérience éthique	153
Le film <i>The Paper Chase</i> : regards croisés et foisonnement	
d'expériences éthiques en enseignement	158
Une éthique centrée sur « les choses »	161
Une éthique perfectionniste	163
Conclusion: vers l'élaboration d'un dispositif de formation	
avec le cinéma	166
Références	168

CHAPITRE 6**Former à la réflexion et au souci éthique en****psychosociologie des relations humaines 175**

Diane Léger, Jeanne-Marie Rugira et Vincent Cousin

La psychosociologie des relations humaines à l'Université	
du Québec à Rimouski.	176
Une représentation de l'éthique professionnelle	178
Les principes pédagogiques proposés en psychosociologie	
des relations humaines	184
Conclusion: de la nécessité d'une veille permanente.	201
Références	203

CONCLUSION GÉNÉRALE**La formation éthique des enseignants et enseignantes. 209**

Eirick Prairat

Les vertus de l'exemple	209
-------------------------------	-----

L'exercice du jugement	213
La mise en mots des expériences	217
Références	222

Résumés des contributions et notices biographiques des contributeurs et contributrices	225
---	------------

■ Introduction

Christophe Point et Denis Jeffrey

À chaque époque sa rhétorique. Depuis la surveillance de nouveaux virus et de pandémies internationales sur la grande scène du monde occidental, nos dirigeants et dirigeantes hésitent volontiers entre le rôle du chef de guerre et celui du boutiquier. Ainsi, face au décrochage des enseignants et enseignantes, les uns parlent de « désertion », alors que les autres s'inquiètent du faible taux de « rétention ».

Selon des spécialistes de la recherche, près de 30 % des nouveaux membres de la communauté enseignante québécoise quittent la profession dans les cinq premières années d'exercice (Mukamurera *et al.*, 2020; Carpentier *et al.*, 2019). Cette triste réalité dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants (Harnois *et al.*, 2021; Homsy *et al.*, 2019) est certes inquiétante. Cet ouvrage s'écrit à partir de cette inquiétude. En effet, le décrochage de jeunes personnes enseignantes entraîne de nombreuses conséquences négatives sur le système éducatif québécois. Pensons notamment à l'impact négatif sur la réussite des élèves (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2019; Watlington *et al.*, 2010), à l'instabilité organisationnelle des établissements (Carroll, 2007; Geiger et Pivovarova, 2018) ainsi qu'au jugement dépréciatif des autres enseignants.

Pourquoi ces départs? Parmi les nombreuses réponses, l'une attire notre attention: le sentiment de ne pas être suffisamment bien formé pour résoudre des situations éthiques problématiques (SEP). Des enquêtes révèlent que plusieurs finissantes et finissants d'un baccalauréat en enseignement se sentent démunis sur le plan de l'éthique professionnelle (Boon, 2011; Cloutier et St-Vincent, 2017; Davies et Heyward, 2019; St-Vincent, 2011). Ce sentiment se traduit par une augmentation de stress, par une baisse de confiance en soi et par une érosion du sentiment d'auto-efficacité (Frank *et al.*, 2019; Mukamurera, Desbiens *et al.*, 2019). Ainsi, les difficultés que les enseignants rencontrent sur le plan de l'éthique professionnelle seraient l'un des motifs pour expliquer le délaissement de la profession.

Paradoxalement, ce constat semble en contredire un autre. Des enquêtes menées sur des étudiantes et étudiants en fin de formation initiale montrent qu'ils possèdent un «sentiment d'efficacité personnelle» (Doyon, 2013; Gagnon et Fournier Dubé, 2021) et une grande motivation (Sautelet, 2018). Malheureusement, doit-on supposer, ce sentiment et cette motivation tendent à s'effriter dans les cinq premières années d'exercice (Belzile, 2016). Ce décalage entre la confiance exprimée par les étudiants et la réalité du travail des nouveaux enseignants atteste de l'importance d'identifier précisément les difficultés qu'ils rencontrent en lien avec des situations de l'ordre de l'éthique.

Or, si les difficultés des enseignants face aux SEP sont bien documentées au secondaire, au collégial et à l'université (Fillion, 2020; Jutras, Gohier, Desautel 2017; Maxwell 2015), peu de recherches existent pour les enseignants du primaire, et ces dernières apportent souvent

plus de questions que de réponses sur ce sujet (Auclair Tourigny, 2017; Mukamurera, Lakhal *et al.*, 2019).

Enfin, divers facteurs entravent la capacité des enseignants de réfléchir sereinement sur les SEP. Regardons d'abord du côté de leurs conditions de travail qui sont très mauvaises (Beaucher, 2020; Beaudry *et al.*, 2021). Nombre d'enseignants enchaînent les suppléances et les remplacements en se passant des ressources théoriques et pédagogiques de la formation offerte à l'université. Il y a aussi les élèves, les parents et les directions d'établissement qui ont des attentes très diverses à l'égard du personnel enseignant. De plus, on leur reconnaît peu d'autonomie professionnelle, mais on les responsabilise d'un grand nombre de choses.

Face à cette situation bien particulière des personnes enseignantes, dessinée ici à grands traits, l'originalité de cet ouvrage réside alors dans un délicat travail de tissage entre les constats sur leur difficultés, sur leurs attentes envers la formation à l'éthique professionnelle et sur les perspectives de recherche et de formation qui se dessinent actuellement au Québec. Nous devons penser comment il est possible d'enrichir la formation éthique des membres de la communauté enseignante.

L'éthique s'apprend. De quelle éthique parlons-nous? Les enseignants ne sont pas regroupés dans un ordre professionnel et ils n'ont pas un code d'éthique. Dès lors, quelle éthique leur enseigner à l'université? Des cours pour former à l'éthique de la profession sont proposés dans la plupart des universités. Cela suppose que les professeurs leur enseignent une éthique. Mais laquelle? À partir de quelles activités pédagogiques? Cet ouvrage s'intéresse à ces deux questions primordiales:

quelle éthique pour les enseignants ? Et par quels moyens pédagogiques ?

La table étant mise par cette courte introduction, il est temps de présenter les différents chapitres qui composent cet ouvrage.

Denis Jeffrey ouvre magnifiquement le bal avec la richesse de 30 années d'expérience en tant que professeur à l'Université Laval, engagé dans le domaine de l'éthique enseignante et portant la fraîcheur de questions de recherches nouvelles sur la professionnalisation en cours des enseignantes et enseignants. Nos étudiantes et étudiants, se destinant à la profession enseignante, se considèrent-ils comme des professionnels de l'éducation ? Le ministère et les professeurs d'université le voudraient bien, mais cela est-il si clair pour les futurs enseignants ? Et pourtant, la première pierre indispensable pour bâtir une éthique professionnelle est l'identité professionnelle. Or si cette pierre angulaire est fragile, c'est l'ensemble qui en pâtit. Concrètement, cela signifie que ce seront d'autres personnes que les enseignants eux-mêmes, comme les juges responsables des procès concernant les enseignants, qui poseront les balises et les repères de leur intégrité professionnelle. L'enjeu n'est donc pas mince.

Christophe Point nous amène dans un raisonnement à partir de l'idée selon laquelle la philosophie pour enfants serait une bonne piste pour former les futurs enseignants et enseignantes à l'éthique et au dialogue. En le suivant pas à pas, on voit comment des difficultés révèlent les limites des personnes étudiantes dans leur apprentissage de l'éthique : difficulté à apprendre avec un enseignement loin de la posture magistrale, envie pressée de rentabiliser les séances d'apprentissage de

l'éthique et tentation de la facilité d'une moralisation de l'éthique. Ces difficultés sont autant de pièges qu'une formation universitaire à l'éthique professionnelle doit prendre en considération. Ainsi prévenus et avertis, nous gagnons alors en liberté pour tracer de nouvelles perspectives.

C'est précisément ce geste d'émancipation que propose **Lise-Anne St-Vincent** dans son chapitre. Pour ce faire, elle nous présente le cours d'éthique professionnelle qu'elle donne dans son université. Elle nous parle de son contexte d'enseignement, ainsi que de l'accompagnement des étudiantes et étudiants. L'objectif n'est rien de moins ici que de faire en sorte que les apprenants puissent s'engager dans une autorégulation de leur agir éthique pour devenir, à la fin de leurs études, des enseignantes et enseignants responsables et réflexifs, malgré les défis que cela représente d'enseigner dans des groupes hétérogènes ou dans un contexte de simulation. C'est incontestablement un témoignage indispensable pour tous ceux et celles qui souhaitent se lancer dans l'aventure de la formation à l'éthique professionnelle.

Bruce Maxwell, Mathilde Senécal et Aurel St-Pierre abordent une des questions les plus difficiles au cœur des attentes de nos étudiants et étudiantes en éducation : connaître les limites légales de leurs conduites en dehors de leurs heures de travail. C'est-à-dire, savoir dans quel cas ils pourraient être accusés d'inconduite par un tribunal et quelle est la place donnée à leur vie privée s'ils entrent dans cette profession. Pour traiter pareil problème, les auteurs s'intéressent à l'affaire *Shewan* qui porte sur l'exposition de la photographie d'une enseignante nue. Former à l'éthique professionnelle comporte la connaissance des balises qui relèvent du droit.

Le chapitre corédigé par **Marina Schwimmer**, **Ariane Robichaud** et **Jean Danis** nous entraîne dans la philosophie du cinéma de Stanley Cavell pour étudier les complexes questions des relations entre l'esthétique et l'éthique. On en conviendra, on ne devient pas enseignant sans être influencé par des modèles d'enseignants. Le cinéma est riche de ces modèles. Mais comment cela joue-t-il sur la construction de l'éthique professionnelle? Ainsi, ce chapitre traite de la question pragmatique de l'usage du cinéma comme moyen pédagogique dans une formation à l'éthique enseignante. Les expériences sensibles cinématographiques sont-elles les atomes qui constituent nos rêves, nos modèles d'enseignants idéaux?

Le sixième et dernier chapitre de cet ouvrage est une porte ouverte sur la pratique et le présent de la formation en éthique professionnelle. **Diane Léger**, **Jeanne-Marie Rugira** et **Vincent Cousin** présentent la pédagogie si particulière des programmes en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski. Du coup, ils révèlent les richesses de leur approche expérientielle, réflexive et dialogique pour former leurs étudiants et étudiantes à une éthique professionnelle fondée sur le souci éthique. On comprend peu à peu à quel point cette formation peut être inspirante pour les professeurs qui assument cette formation.

En conclusion, **Eirick Prairat**, loin de clore les discussions, les déploie encore plus loin et les met en question sur de multiples points. Comment utiliser des cas exemplaires en formation pour modéliser des pratiques ordinaires souhaitables chez nos étudiants et étudiantes et futurs enseignants et enseignantes? Comment faire des dilemmes moraux bien compris un véritable élément de pédagogie pour une formation à l'éthique enseignante? Comment et avec quels mots frapper les récits éthiques

de nos pratiques éthiques ordinaires pour les partager au sein d'une communauté éducative? Autant de questions qui montrent que le champ de l'éthique professionnelle en éducation a, à la fois, encore beaucoup à apprendre de la philosophie morale, et qu'il n'est encore qu'au commencement d'une aventure intellectuelle, humaine et pédagogique qui, à l'aube du XXI^e siècle, semble riche de découvertes et de recherches.

Références

- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois: analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle*. Thèse de doctorat, Psychologie, Université de Sherbrooke. <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11067>>.
- Beaudry, C., F. Deschenaux, M. Aguir et S. L'Hébreux (2021). Quitter la profession enseignante? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (66). <<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14674>>.
- Belzile, M. (2016). *Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski en association avec Université du Québec à Montréal. <<https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1245>>.
- Boon, H. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 104-121.
- Carpentier, G., J. Mukamurera, M. Leroux et S. Lakhal (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(4), 5-18. <<https://doi.org/10.7202/1067212ar>>.

- Carroll, T. (2007). Policy brief. The high cost of teacher turnover. *Teaching and America's Future*. Washington, National Commission on Teaching and America's Future.
- Carver-Thomas, D. et L. Darling-Hammond (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1213629>>.
- Cloutier, G. et L.-A. St-Vincent (2017). Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique. *Éducation et francophonie*, 45(1), 134-154.
- Davies, M. et P. Heyward (2019). Between a hard place and a hard place: A study of ethical dilemmas experienced by student teachers while on practicum. *British Educational Research Journal*, 45(2), 372-87. <<https://doi.org/10.1002/berj.3505>>.
- Frank, C., M. McGinnis-Dunphy, L. Dare, G. Van den Daele et A. S. Brooker (2019). *Apprentissage du nouveau personnel enseignant: Recherche longitudinale, Rapport de l'année 3*. Ottawa, Teaching Ontario Association.
- Gagnon, N. et N. Fournier Dubé (2021). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle: quelles sont les stratégies pour construire et développer le sentiment d'efficacité personnelle lié à leurs pratiques enseignantes? Dans *Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles – Édition 2021*. Paris, France. <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03483603>>.
- Geiger, T. et M. Pivovarova (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604-625. <<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>>.
- Harnois, V., G. Sirois et F. Morneau-Guérin (2021). *Pénurie enseignante au Québec: un portrait de l'offre et la demande*. CRIFPE.
- Homsy, M., J. Lussier et S. Savard (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants: l'État doit miser sur l'essentiel*, 24 septembre. <<https://institutduquebec.ca/780-revision-v1>>.
- Jutras, F., C. Gohier et L. Desautels (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois: caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés

- pour traiter de préoccupations éthiques. *Canadian Journal of Higher Education*, 42(1), 43-62. <<https://doi.org/10.47678/cjhe.v42i1.1900>>.
- Maxwell, B., A.-A. Tremblay-Laprise et M. Filion (2015). A survey of ethics curriculum in Canadian initial teacher education. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 50(1), 15-37. <<https://doi.org/10.7202/1036104ar>>.
- Mukamurera, J., S. Lakhal et M. Tardif (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <<https://doi.org/10.4000/activites.3801>>.
- Mukamurera, J., J.-F. Desbiens, S. Martineau et V. Grenon (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience: connaissance, apprentissage, identité*, Québec, Presses de l'Université Laval, 131-162.
- Mukamurera, J., S. Lakhal et B. Kutsyuruba (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec: mesures offertes et retombées perçues. *Canadian Journal of Education*, 43(4), 1035-1070.
- Sautelet, A. (2018). *Les enseignants sont-ils formés pour répondre aux enjeux éthiques de la profession? Approche cognitivo-développementale de l'éthique professionnelle des futurs enseignants*. Thèse de doctorat, Sciences psychologiques et de l'éducation, UCL – Université Catholique de Louvain. <<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A197861>>.
- St-Vincent, L.-A. (2011). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école? *Éducation et francophonie*, 38(2), 113-34. <<https://doi.org/10.7202/1002167ar>>.
- Watlington, E., R. Shockley, P. Guglielmino et R. Felsher (2010). The high cost of leaving: An analysis of the cost of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 36(1), 22-37.

Chapitre 1

■ Le professionnalisme en enseignement et son éthique

Denis Jeffrey

C'est une chose en effet de considérer que l'éthique est de l'ordre de l'autorégulation. Mais c'est une autre que de se demander à qui servent les mécanismes d'autorégulation qui sont mis en place.

Guy Giroux (1997, p. 42)

L'éthique est fondamentale en enseignement. Elle invite les enseignants et les enseignantes à prendre l'habitude de réfléchir sur leurs propres conduites et à se positionner par rapport aux valeurs, normes, principes et finalités éducatives qui orientent leurs pratiques professionnelles. Pensons notamment au principe de l'égalité des chances et à cette finalité éducative universelle qu'est la réussite scolaire.

L'éthique des enseignants possède plusieurs finalités dont la première est de les inciter à cultiver des rapports respectueux, cordiaux et bienveillants avec les élèves, les parents, les collègues, la direction de l'établissement et la population en général. Une autre finalité est de préciser l'ensemble de leurs obligations professionnelles et les attentes sociales de moralité dans l'espace public. Étant donné leur statut de personnes publiques, les enseignants doivent se plier à des contraintes morales

particulières comme le montrent plusieurs décisions de justice que nous présentons dans ce chapitre. Enfin, l'une des finalités inhérentes à l'éthique est celle de soutenir leur professionnalisme. Lorsqu'ils agissent en toutes situations avec professionnalisme, ils attirent alors la confiance des élèves, des parents et de la population. Ils font preuve de professionnalisme lorsqu'ils appuient leurs décisions sur des savoirs de qualité issus de leurs expériences, des travaux savants en éducation et de la sagesse des traditions en éducation. Leurs décisions sont qualifiées de professionnelles lorsqu'elles sont pédagogiquement et éthiquement justifiables.

L'éthique professionnelle est un art de la décision (Paris et Bastarache, 1995), dans la mesure où les enseignantes et enseignants sont continuellement appelés à analyser les situations éducatives et à agir pour la réussite de tous les élèves. Comment devraient-ils se conduire dans leurs interactions avec les élèves? C'est une question essentielle qui les amène à adopter en toutes situations éducatives une posture réflexive¹. Ils doivent continuellement anticiper les conséquences de leurs décisions et de leurs actes en prenant en compte le bien et les intérêts des élèves.

L'éthique est au cœur du travail des enseignants parce qu'ils sont entièrement responsables d'élèves mineurs sous leur autorité. Leurs conduites à l'égard des élèves doivent être exemplaires. De plus, leur travail vise à transformer les élèves en vue de les amener à être des citoyens responsables. Leurs interventions pédagogiques reposent sur l'usage d'un pouvoir légitime² pour

-
1. Selon Donald Schön (1983), la réflexivité en action est une caractéristique du travail des enseignants.
 2. Plus un professionnel a de pouvoir, plus il a de responsabilités.

influencer les élèves. Ces derniers peuvent l'accepter ou y résister. Étant donné que des enseignants peuvent abuser de leur pouvoir³, des régulations du droit et de l'éthique sont prévues pour le limiter (Legault, 2007; Pachod, 2013).

Alors que le droit exerce son pouvoir sur autrui⁴, l'éthique fait appel à un pouvoir sur soi. La particularité de l'éthique est d'appliquer sur soi un pouvoir pour réguler ses conduites. Il s'agit, bien sûr, de la capacité d'autorégulation de ses conduites. L'éthique repose donc sur la seule autonomie⁵ de la volonté des enseignants à s'autoréguler pour encadrer leurs relations professionnelles. Ainsi, l'éthique s'établit sur l'autonomie de la volonté, c'est-à-dire sur ce qu'on peut faire par soi-même au lieu d'y être obligé, forcé ou contraint, ou d'être mis sous pression par peur des sanctions.

De hautes attentes de la société encouragent les personnes enseignantes à placer l'éthique au centre de leur vie personnelle et professionnelle (Legault, 1996, 2003a, 2003b). Dès lors, être un enseignant ne consiste pas seulement à acquérir des compétences pédagogiques, mais aussi à développer une réelle préoccupation pour l'éthique.

Cela dit, les enseignantes et enseignants du Québec peuvent-ils et doivent-ils être considérés comme des professionnels? Quelle serait la pertinence d'une éthique qui les interpelle sur leur sens du professionnalisme s'ils

-
3. Des centaines d'enseignants ont été sanctionnés par les tribunaux pour des abus physiques et sexuels ou pour avoir produit de la pornographie juvénile.
 4. Le pouvoir sur autrui varie selon le type d'autorité qui pourrait être plus démocratique ou plus dictatorial.
 5. L'autonomie étant l'aptitude d'une personne à conduire librement sa vie selon des principes et des valeurs choisis.

ne se voient pas eux-mêmes comme des professionnels? Pourraient-ils se pourvoir d'une éthique de type professionnel même s'ils n'ont pas le statut officiel de professionnels de l'enseignement? Ces quelques questions guideront les réflexions présentées ici. Nous proposons, en première partie de ce texte, quelques raisons pour lesquelles les enseignantes et enseignants du Québec ne se voient pas encore comme des professionnels. Nous discuterons par la suite de ce qu'implique une éthique professionnelle pour eux.

Les enseignantes et enseignants du Québec sont-ils des professionnels ?

Au Québec, le modèle de l'enseignant professionnel s'impose depuis 25 ans pour remplacer le modèle du « maître instruit » (Gauthier, 2001). Le maître instruit était celui qui maîtrisait avant tout les savoirs disciplinaires. Il bénéficiait habituellement de moins d'autonomie professionnelle. En se professionnalisant, les enseignantes et enseignants devraient acquérir une plus grande autonomie non seulement pour penser et agir par eux-mêmes, mais aussi pour prendre des décisions éclairées et justifiées. Une profession rassemble une communauté de travailleuses et travailleurs considérés comme autonomes, qui partagent les mêmes missions, la même expertise, les mêmes compétences, le même type de tâches à réaliser et la même éthique commune.

Les membres d'une profession adhèrent habituellement à des normes et à des valeurs éthiques qui forment un code d'éthique ou de déontologie. Pour un professionnel, l'éthique apparaît comme un soutien à la régulation de ses conduites en fonction de ses responsabilités particulières.

Toutefois, force est de constater que les enseignantes et enseignants du Québec n'ont pas de code d'éthique. Cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas d'éthique, mais qu'ils ne jouissent pas d'une éthique commune qui aurait pour effet de garantir leurs actes et de soutenir leur professionnalisme. Dans un sens général, agit avec professionnalisme un enseignant qui montre, dans chacune de ses décisions, sa maîtrise des compétences, son engagement à l'égard des élèves, sa responsabilité à l'égard de toutes les facettes de sa profession, sa capacité à justifier ses décisions à l'aune des meilleures connaissances en éducation, ainsi que la régulation de ses pratiques en fonction des grands principes éducatifs, des normes et des valeurs de sa profession.

Pour rehausser leur identité de professionnels et mieux soutenir leur professionnalisme, les enseignantes et enseignants pourraient se doter d'une éthique commune même s'ils ne font pas partie d'un ordre professionnel. Une éthique professionnelle ne s'impose pas (Pirrat, 2009). Elle doit être le choix des personnes enseignantes qui considèrent que leurs pratiques et leur statut méritent d'être encadrés par une telle éthique. Elle doit être pensée, créée et rédigée par les enseignantes et enseignants eux-mêmes puisqu'ils sont les mieux placés pour établir les normes qui balisent leur liberté professorale, leur autonomie professionnelle, leur autorité intellectuelle et disciplinaire sur les élèves, leur liberté pédagogique, leur liberté d'expression, leur pouvoir discrétionnaire, leur identité, leur réputation et leur intégrité professionnelle.

Une éthique leur permettrait aussi de distinguer les responsabilités qui leur sont propres de celles qui appartiennent aux autres professionnelles et professionnels de l'éducation. Or, semble-t-il, il existe un flou concernant leurs responsabilités. Un autre flou perdure au sujet de

leur formation universitaire. Nombre d'enseignants et enseignantes – et la situation est devenue particulièrement criante avec la pénurie d'enseignants au Québec – ne possèdent aucune qualification pour enseigner, ce qui remet grandement en question leur professionnalité⁶ ainsi que leur professionnalisme. En l'absence d'une formation commune, on peut aussi supposer que leur sentiment d'identité professionnelle tarde à s'établir. On peut même se demander s'il leur serait possible d'adhérer à une éthique commune sans identité commune.

La professionnalisation des membres du corps enseignant

Habituellement, c'est le rôle d'un ordre professionnel de proposer une éthique à ses membres pour éclairer leurs conduites. Hélas! le personnel enseignant du Québec n'est pas regroupé dans un ordre professionnel. Il ne faut toutefois pas penser que les enseignantes et enseignants ne sont pas des professionnels pour autant, car l'enseignement, comme l'a souligné à plusieurs reprises Christiane Gohier (2009), est bien une profession, que ce statut soit reconnu ou non par l'Office des professions du Québec. Hélas! encore, souligne Gohier, les enseignantes et enseignants hésitent à se voir comme de réels professionnels de l'enseignement. Est-ce la raison pour laquelle ils ne se sont pas dotés d'une éthique commune même s'ils manifestent le besoin de connaître leurs libertés et leurs responsabilités, comme le note France Jutras (2009)?

6. Le concept de professionnalité est utilisé pour nommer les critères qui déterminent le statut de professionnel d'un groupe de travailleurs et travailleuses. Le concept de professionnalisme est plutôt lié à leur expertise et à leurs responsabilités.

Pourquoi les enseignantes et enseignants ne croient-ils pas qu'ils puissent être des professionnels? Quelles sont les raisons pour lesquelles le mouvement de professionnalisation de l'enseignement n'a-t-il pas abouti à la création d'un code d'éthique ou de déontologie qui aurait permis aux membres du corps enseignant d'établir les normes de leurs libertés et de leurs responsabilités? L'histoire des enseignantes et enseignants du Québec, dont voici résumés quelques jalons, permet de répondre, quoiqu'imparfaitement, à ces questions.

Avant les années 1970, l'Église catholique règne en maître sur le système scolaire québécois depuis l'école primaire jusqu'à l'université⁷. Des milliers de membres de la communauté religieuse et de laïques œuvrent en éducation. Les futurs instituteurs et institutrices sont formés dans des écoles administrées par l'autorité religieuse à tendance ultramontaine⁸. La formation pour l'enseignement au primaire est brève et principalement orientée vers la connaissance du *Petit catéchisme* (Hamel, 1995). Les enseignantes se pliaient à la moralité vertuiste du clergé catholique. Elles devaient obtenir un certificat de moralité pour accéder à un poste d'enseignement et elles en étaient chassées lorsqu'elles se mariaient, puisqu'elles ne représentaient plus la chasteté devant être attachée à leur statut.

Au milieu des années 1950 se multiplient les demandes pour créer un ministère de l'Éducation. Contre la volonté du clergé catholique, la Commission

7. Ils contrôlent les deux universités francophones de la province (Université Laval et Université de Montréal), les collèges classiques (niveau secondaire) et les écoles primaires.

8. Qui fait preuve d'autoritarisme et défend un moralisme puritain et conservateur. Les ultramontains rejettent les valeurs modernes d'autonomie individuelle et d'égalité entre les sexes.

Parent, dont le rapport est déposé en 1963, recommande la création d'un tel ministère, ce qui se concrétise l'année suivante, c'est-à-dire en 1964. Mais le clergé garde la mainmise sur le ministère. Un comité catholique, en son sein, gère d'une manière panoptique ses orientations. Des cours de religion restent obligatoires à tous les niveaux scolaires. Malgré cela, la formation à l'enseignement est offerte dans les universités dès 1970. Dans les mêmes années, les enseignantes et enseignants revendiquent leur autonomie face au clergé. Ils participent à d'importantes luttes syndicales pour améliorer leurs conditions de travail. Ce n'est que tout au début de l'an 2000 que les écoles catholiques et protestantes du Québec sont déconfessionnalisées et deviennent des écoles linguistiques francophones et anglophones.

En 1997, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) dépose à l'Office des professions du Québec une demande officielle de création d'un ordre professionnel. Étrangement, la demande du CPIQ englobe tous les ordres d'enseignement, depuis le préscolaire jusqu'à l'université, ce qui soulève un problème grave de délimitation des caractéristiques spécifiques aux différents groupes des personnes enseignantes puisque leurs obligations, leurs libertés professorales, leurs responsabilités, leur formation et les finalités de leur travail sont distinctes.

Cette demande est refusée par l'Office en 2002 sur la base que les personnes enseignantes n'ont pas besoin d'un ordre pour protéger les élèves⁹. Cet argument repose sur l'idée que la première fonction d'un ordre professionnel est de protéger les personnes avec lesquelles les

9. On peut lire sur cette question le livre *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec* de Tardif et Gauthier (1999).

professionnels interagissent. Les membres de l'Office des professions du Québec ont déclaré que le comportement des enseignants et des enseignantes était déjà bien balisé par plusieurs règles de droit. Il existe, en effet, plusieurs règles de droit qui balisent la conduite des enseignants. Mais lesquelles protègent concrètement les élèves contre de possibles abus de la part de ces maîtres de l'éducation? Par ailleurs, constituent-elles un référentiel normatif cohérent auquel les enseignants s'identifient? Certes non, puisque ces règles auxquelles réfère l'Office ne sont pas du tout connues du corps enseignant. Nous reviendrons sur cette question plus loin.

En somme, la laïcisation du système d'éducation au Québec est toute récente. C'est depuis quelques décennies seulement que les enseignantes et enseignants ne travaillent plus sous la morale contraignante de l'Église catholique. Ils ont acquis un peu plus d'autonomie professionnelle, quoique cette question soit encore aujourd'hui un enjeu central dans les négociations de leur convention collective. Les membres de la communauté enseignante ont-ils acquis le sentiment d'être des professionnels? Pourquoi ne recourent-ils pas à une éthique pour mieux baliser leurs libertés et leurs responsabilités professionnelles?

Le professionnalisme vu par le ministère de l'Éducation

Le mouvement de professionnalisation des enseignantes et enseignants n'a cessé de se développer depuis les années 1990 (Anadon, 1999). En publiant son référentiel de compétences en 2001, le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît pleinement les membres de la communauté enseignante comme des professionnels. On y

présente 12 compétences qualifiées de professionnelles devant contribuer à leur professionnalisation. La première compétence, qui sert de fondement aux autres, appelle chaque enseignante ou enseignant à « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture dans l'exercice de ses fonctions ». De plus, la onzième lui demande de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (2001, p. 59).

Le nouveau *Référentiel de compétences professionnelles* des enseignants, édité en 2020, s'inscrit en continuité avec le premier dans une optique professionnalisante. Les enseignantes et enseignants sont présentés comme des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage engagés dans des « activités professionnelles » fondées sur la maîtrise de compétences et de connaissances professionnelles (2020, p. 12). Il est clairement indiqué que leur formation professionnelle à l'université vise d'abord et avant tout à les préparer à l'exercice de leur profession (2020).

Ainsi, la formation universitaire vise à former des professionnels de l'enseignement. Mais lorsqu'ils travaillent dans une école, ils ne se voient pas comme des professionnels (Tardif, 2017). Force est de croire que leur identité professionnelle reste à définir et à construire.

Le professionnalisme et son éthique

Notre insistance sur la professionnalisation des enseignantes et enseignants mérite quelques explications. En effet, pourquoi ce détour sur les dates marquantes de leur professionnalisation? Deux raisons l'expliquent. Elles sont en lien avec la place que doit

occuper l'éthique chez les enseignantes et enseignants du Québec.

D'une part, pendant des décennies, ces membres de la communauté enseignante agissaient sous la couverture morale du catholicisme québécois. Nos recherches sur les causes de justice¹⁰ portant sur une présumée faute commise par des enseignants montrent qu'avant les années 1970 les juges appuient leurs décisions sur le moralisme catholique. Un enseignant aurait pu être réprimandé ou même congédié si, pendant les vacances estivales, son administration scolaire avait su qu'il pratiquait le naturisme. Il aurait pu, devant la cour d'arbitrage du travail en éducation, perdre sa cause. Une certaine fidélité à l'Église était exigée aux enseignants étant donné que leurs établissements scolaires étaient catholiques. À partir des années 1970-1980, les juges n'évoquent plus le moralisme catholique, mais défendent les nouvelles valeurs de la seconde modernité¹¹. Toutefois, les administrations scolaires imposent encore un moralisme catholique aux membres de la communauté enseignante. Cela révèle un décalage entre les administrateurs scolaires, imprégnés du moralisme conservateur de l'Église catholique, et les juges-arbitres qui s'identifient à un esprit moderne séculier.

D'autre part, avant les années 1970, nombre d'enseignants entrent dans le système éducatif comme on entre dans une communauté religieuse, avec le sentiment d'accomplir, par vocation, un travail inspiré par un plan divin. En effet, les enseignantes et enseignants de l'époque

10. Voir les titres dans la section « Références », à la fin du présent chapitre.

11. C'est la modernité qui correspond à l'émancipation accélérée des individus (femmes, homosexuels, Noirs, etc.) de l'après-guerre. Au Québec, cette seconde modernité s'inscrit dans les mouvements libérateurs de la Révolution tranquille.

acceptent en principe le moralisme du clergé. Dans les documents qu'ils publient, ils confessent volontiers une appartenance à la religion catholique. Dans le *Code d'éthique de la Corporation des instituteurs et institutrices du Québec* (cité par Desaulnier et Jutras, 2005, p. 194), les enseignants sont qualifiés de professionnels au service des élèves, des familles, de la société et de Dieu. L'énoncé final de ce code est le suivant: «Il se souvient toujours qu'il est un éducateur professionnel au service de Dieu, de la patrie, et de la jeunesse de son pays».

Nous n'avons pas la date exacte de la publication de ce code, mais nous savons que la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec a été créée par Laure Gaudreault en 1936. Elle a changé son nom pour s'appeler la Corporation générale des instituteurs et institutrices, en 1946, lorsqu'elle a intégré plusieurs associations d'enseignants. En 1959, tous les enseignants et enseignantes du Québec adhéraient automatiquement à cette corporation, si et seulement s'ils travaillaient dans le secteur public. Cette corporation est devenue, en 1967, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), puis la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). On peut donc penser que ce code a été écrit entre 1950 et 1967.

L'appartenance à l'esprit de la morale catholique des enseignantes et enseignants, dont les administrateurs scolaires surveillaient de près les mœurs, a eu pour effet de secondariser les questions de libertés et de responsabilités professionnelles de ces personnes enseignantes. L'intérêt de se doter d'une éthique professionnelle a été jeté aux orties lorsque ces derniers se sont syndiqués. Le *Code d'éthique de la Corporation des instituteurs et institutrices du Québec* a incidemment été tabletté dès lors que

l'ancienne corporation des enseignants est devenue une association syndicale.

Les syndicats de l'enseignement du Québec ont toujours pris parti contre la création d'un ordre professionnel, renvoyant ainsi les questions d'éthique et de déontologie enseignantes aux calendes grecques. Antoine Baby, professeur en éducation très proche des mouvements syndicaux, écrit ceci : « Il serait facile de démontrer que, dans l'état actuel des choses, ce que la loi québécoise demande aux ordres professionnels est tout aussi bien assuré, sinon mieux, par l'organisation syndicale actuelle sans le contexte élargi des relations de travail dans le système éducatif québécois » (1999, p. 33). Cet argument a été maintes fois repris par les représentants syndicaux. Ces derniers considèrent que les normes pour baliser le travail des enseignants sont bien établies (Savard, 1999). Pourtant, sous la pression des enseignants qui désiraient avoir l'heure juste sur leurs libertés et responsabilités, la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) a publié, en 2004, un guide intitulé *Déclaration de la profession enseignante* qui présente une partie du cadre normatif balisant leur profession.

Ce document n'est ni un code d'éthique ni un code de déontologie complet, mais un texte qui précise et éclaire plusieurs aspects du travail des enseignantes et enseignants. Ce syndicat affirme pratiquer un « syndicalisme à caractère professionnel » (p. 1) pour justifier sa préoccupation pour les normes qui visent la protection des élèves. On se souvient que l'Office des professions du Québec a refusé, en 2002, la création d'un ordre pour les enseignants avec l'argument que la protection des élèves, qui est la raison d'être d'un ordre professionnel selon la loi québécoise, est déjà assurée par les lois et règlements actuellement en vigueur (Jutras, 2009, p. 55).

Quelles ressources normatives protègent le mieux les élèves ?

Selon l'Office des professions du Québec, des travailleuses et travailleurs doivent satisfaire ces cinq critères pour être considérés comme des professionnels: 1) une formation à des savoirs et compétences de haut niveau, 2) un haut degré d'autonomie dans les actes et décisions, 3) le caractère personnel des rapports avec des êtres humains, 4) la gravité du préjudice que pourraient subir les personnes bénéficiaires de leur travail, 5) le caractère confidentiel des informations sur les personnes qui reçoivent leurs services. Le quatrième critère, selon lequel les professionnelles et professionnels doivent garantir la protection de leurs clients, est le plus déterminant.

Quelles sont les règles, réglementations et lois qui protègent les élèves contre un abus de pouvoir moral, psychologique et physique de la part d'un enseignant? Quel est le pouvoir et quelle est l'autorité légitime d'un enseignant sur un élève? Il appert que ces questions, sur lesquelles portent nos travaux de recherche depuis plus de 25 ans, n'ont pas encore reçu de réponses définitives.

La seule question de l'abus de pouvoir moral touche un ensemble de thèmes dont l'énumération suivante n'est pas exhaustive: le prosélytisme, l'endoctrinement, l'expression de propos déplacés, les propos sexistes et homophobes, les conduites vulgaires et agressives, le devoir de loyauté, l'insubordination et la liberté d'expression. Chacun de ces thèmes présente des enjeux éthiques, déontologiques et juridiques devant être explicités. Soulignons avec force que ce sont des enjeux auxquels le droit ne suffit pas à apporter des réponses claires et définitives.

Il existe évidemment des règles, règlements et lois pour l'encadrement du travail des enseignantes et enseignants, qu'on trouve notamment dans la *Loi sur l'instruction publique*, la *Loi sur la protection de la jeunesse*, le *Code du travail*, le *Code civil*, l'article 43 du *Code criminel*, les conventions collectives, la jurisprudence des tribunaux, etc. Mais l'ensemble de cette littérature, qui conserve un caractère abstrait, est peu adapté à leur travail.

Il est écrit dans la *Code du travail* que les enseignants ont un devoir de loyauté en tant qu'agents de l'État. Mais quel est le sens concret de ce devoir pour les enseignants? Devraient-ils s'abstenir de tenir des propos négatifs sur le gouvernement au pouvoir ou sur leur administration scolaire? Quels sont les propos touchés par ce devoir? Les réponses à ces questions demeurent nébuleuses, ce qui crée deux types de croyances parmi les enseignants et leur administration, lesquelles nécessitent des clarifications.

Du côté des enseignantes et enseignants, il y a cette croyance disant qu'ils doivent se taire sur la souffrance qu'ils vivent dans leur travail. Sur le sujet, l'enseignante Kathya Dufault¹² aurait été sanctionnée parce qu'elle avait révélé à un journaliste du journal *La Presse* ses malheurs scolaires¹³. Plutôt que de la soutenir, sa commission scolaire (aujourd'hui *centre de services scolaire*) aurait plutôt décidé d'entamer une procédure de congédiement à son endroit. La commission scolaire en question a affirmé, dans une lettre publique non datée et non

12. On peut lire une lettre, co-écrite avec Suzanne Chartrand, qu'elle a fait paraître sur les réseaux sociaux. Elle contient plusieurs erreurs, dont celle de dire que le *Code civil* et la *Loi sur l'instruction publique* cherchent à faire taire les enseignants: <https://deboutpourlecole.org/wp-content/uploads/2019/05/Tx-loi-du-silence-VF.pdf>.

13. Cf. Patrick Lagacé, «Le jour où Kathya Dufault a craqué», 25 octobre 2018.

signée¹⁴, qu'elle respectait la liberté d'expression de ses enseignants. L'enseignante Dufault serait parvenue à une entente avec son employeur. Le ministre de l'Éducation Jean-François Roberge, ayant eu vent de cette histoire, a publié un communiqué dans lequel il disait qu'il fallait briser la loi du silence, mais sans détailler le sens de son propos¹⁵.

Du côté des administrateurs scolaires, il y a cette croyance voulant que les enseignantes et enseignants puissent être réprimandés s'ils ne leur sont pas loyaux. Les nombreuses sanctions pour insubordination, analysées dans notre livre sur l'insubordination en enseignement, confirment cette croyance (Jeffrey et Harvengt, 2016). Or, plusieurs enseignants sanctionnés pour un présumé manque de loyauté ont été amnistiés par le tribunal d'arbitrage du travail en enseignement, ce qui montre que les administrateurs, qui croient que la liberté d'expression des enseignants est très limitée, n'ont pas toujours raison.

Que doit retenir une personne enseignante au sujet de ces deux croyances? Quelle est la juste position concernant son devoir de loyauté envers son employeur? Malheureusement, les croyances des enseignantes et enseignants tendent à renforcer les croyances du personnel administratif, et vice versa. Dans les faits, nous savons peu de choses sur les limites de la liberté d'expression des enseignants en lien avec leur devoir de loyauté.

14. Voir https://static.lpcdn.ca/fichiers/articles/5207617/CSSMI_communique-libre-expression.pdf.

15. À voir sur https://plus.lapresse.ca/screens/08183cd1-9414-41d9-98b8-0a9aad264465%7C_0.html.

Durant nos recherches, nous nous sommes rendus compte qu'un grand nombre de lois qui encadrent le travail des enseignants n'ont pas été explicitement rédigées pour eux. Le meilleur exemple est l'article 43 du *Code criminel*, plus connu sous le nom de « loi sur la fessée », qui a un caractère très général. Les juges s'y réfèrent dans les causes où un enseignant est accusé pour une voie de fait, alors que l'article 43 a été écrit pour encadrer les châtiements corporels infligés aux enfants par les parents et les enseignants. Or, dans la plus grande majorité des accusations pour voies de fait, l'enseignant ne cherchait pas à punir un élève, mais à l'immobiliser ou à le maîtriser pour des raisons de sécurité¹⁶ (Jeffrey et Harvengt, 2020).

Ainsi, nombre de lois et de règles utilisées pour bali-ser les enseignantes et enseignants ne sont pas du tout éclairantes. Elles n'ont pas comme telle une valeur normative. C'est-à-dire qu'elles ne pourraient servir de normes professionnelles. Dans le monde réel du travail, une norme professionnelle vise, lorsqu'elle est clairement établie, à préciser le comportement que le professionnel doit adopter. Sans être univoque, elle a pour objet de rendre le plus explicite possible ce que le professionnel peut faire et ce qu'il ne peut pas faire (Prairat, 2009).

Le devoir de loyauté inscrit dans le *Code du travail* et la « loi sur la fessée » ne peuvent donc pas avoir la pertinence et la légitimité d'une norme professionnelle.

Il appartient à une communauté de professionnelles et professionnels de se pencher sur le projet de constituer son propre cadre normatif, c'est-à-dire une éthique. Au Québec, les enseignantes et enseignants ne semblent pas pressés de se donner un tel cadre. Ils attendent plutôt – si

16. Nous expliquons longuement cette situation dans notre livre publié en 2020.

on peut se permettre cette pointe de cynisme – que les juges des tribunaux canadiens prennent des décisions à leur place. Kathya Dufault aurait pu poser un grief si elle avait été congédiée par son employeur pour manquement à son devoir de loyauté. Le juge aurait alors interprété, pour tous les enseignants, la signification de ce devoir de loyauté. Cela montre noir sur blanc que les règles et les lois de l'État doivent subir le test des tribunaux qui en interprètent le sens et la portée dans une situation concrète. Pourquoi les enseignantes et enseignants lèguent-ils aux tribunaux une responsabilité qui leur revient ?

Les décisions de justice

Comment un enseignant peut-il savoir s'il a commis une faute dans le cadre de ses fonctions si une loi ou une règle ne peut être correctement comprise ? Il est aberrant de constater que maints enseignantes et enseignants ne connaissent pas leurs libertés et leurs responsabilités parce que les lois et les règles devant les préciser sont absconses¹⁷. Est-ce la raison pour laquelle nombre d'entre eux doivent s'expliquer devant les tribunaux ? Il est présumé qu'ils auraient commis une faute, un manquement ou une négligence que seul le juge d'un tribunal serait à même de définir. À tout point de vue, les enseignants sont perdants. Ceux et celles qui passent à travers le système de justice sont à jamais marqués. Plusieurs d'entre eux,

17. Desautniers et Jutras (2006) fournissent plusieurs exemples de questions d'éthique enseignante restées sans réponse : les enseignantes et enseignants peuvent-ils prendre l'initiative de communiquer avec les parents d'un élève sans en aviser leur direction scolaire ? Peuvent-ils organiser une rencontre qui regroupe d'autres professionnels de l'école pour discuter de la situation d'un élève ? Une éthique ne répond pas explicitement à toutes ces questions, quoiqu'elle fournisse des ressources normatives pour y réfléchir.

surtout pour les accusations de voies de fait et d'attouchements sexuels, ne reviennent pas à l'enseignement même s'ils ont été acquittés (Jeffrey et Harvengt, 2020).

Il nous a tout de même semblé pertinent d'analyser un choix de décisions de justice de toutes les cours canadiennes (suprême, d'appel, provinciale et d'arbitrage) qui portent sur le travail des enseignantes et enseignants. Nous avons pensé que cette jurisprudence pourrait être utilisée pour éclairer leur travail. En se prononçant sur la présumée faute, un juge présente, certes, les balises au sujet de ce qu'un enseignant peut faire et ne pas faire, mais sont-elles concrètement utilisables ?

Une large part de nos recherches, depuis 25 ans, a consisté à inventorier les décisions de justice concernant une faute pour insubordination, incompétence, négligence, immoralité, attouchements sexuels ou voies de fait qu'aurait commis un enseignant, et à analyser les arguments des juges afin d'établir des « normes » propres au travail des enseignants. Nous sommes dorénavant convaincus que ces décisions de justice ne peuvent servir de normes professionnelles ni même de fondement à des normes professionnelles pour les enseignants. Une décision de justice n'a pas la valeur d'une norme professionnelle qui, par définition, s'appuie sur un ensemble de compétences que le professionnel doit maîtriser.

On peut les considérer comme des orientations jurisprudentielles sans grande valeur déontologique et éthique. Une décision de justice varie selon les circonstances de la cause et la qualité des arguments des procureurs¹⁸. Un juge rend justice pour une cause en particulier

18. Un procureur de l'administration scolaire peut gagner sa cause parce qu'il réussit à détruire la réputation d'un enseignant. Dans d'autres causes, le procureur du syndicat se démarque par des arguments convaincants.

sans penser à ce qui serait juste pour l'ensemble des enseignantes et enseignants. De plus, les juges ne connaissent pas toujours très bien les conditions de travail des membres de la communauté enseignante, ni leur formation, ni leur référentiel de compétences, ni leur pratique. Le professionnalisme d'un enseignant est rarement évoqué dans une cour de justice. Les juges ne cherchent pas à établir la vérité d'une cause sur un normatif professionnel. Dans les nombreuses accusations pour voies de fait, le juge ne se demande pas si l'enseignant devait mener une intervention physique sur un élève pour le sécuriser, il se demande uniquement si l'usage de la force était mesuré. Puisque la juste mesure de l'usage d'une force physique est très subjective, des enseignants qui ont utilisé une grande force physique s'en sortent, alors que d'autres qui ont utilisé une force minimale sont sanctionnés¹⁹. De plus, si un enseignant avoue regretter ses actes et insiste pour dire qu'il agissait pour le bien des élèves, le juge est porté à être plus clément. En fait, les juges n'établissent jamais leur jugement sur le travail réel qu'accomplissent les enseignants. Ils ne cherchent pas à indiquer comment un enseignant aurait dû agir dans telle ou telle situation éducative. À vrai dire, ils ne tiennent pas compte, dans leur décision, des normes professionnelles qui pourraient guider les enseignantes et enseignants.

Les orientations jurisprudentielles possèdent toutefois une valeur juridique forte, c'est-à-dire qu'elles sont prescriptives et contraignantes. Qui plus est, contrairement à ce que nous pensions, une décision de justice

Le type de vérité produit par le débat entre les avocats ne sert pas toujours très bien les enseignants, parce qu'il n'a pas une valeur éthique ou déontologique.

19. Pour l'analyse des voies de fait, voir Jeffrey et Harvengt (2020).

n'explique pas la loi. Un juge de cour inférieure interprète une loi à l'aune de sa propre expérience, de la jurisprudence existante et de la cause pendante. Il ne cherche pas à l'expliquer, sauf exception. Les juges de la Cour suprême sont souvent appelés à expliquer une loi, mais leurs explications manquent de précision ; elles sont déficientes et lacunaires comme nous allons le montrer avec l'exemple de la cause Audet.

Nos analyses et celles notamment menées par Bruce Maxwell et ses collègues (2018, 2022) montrent que les juges ne s'entendent pas toujours sur la compréhension des lois et sur la compréhension des causes à juger. Dans la cause Audet (1996)²⁰, les juges devaient se demander si le jeune enseignant était en situation d'autorité lorsqu'il a eu une relation sexuelle consentante²¹ et légale pour l'époque avec l'une de ses élèves.

Rappelons les faits ayant conduit à l'accusation de l'enseignant Audet. En juillet 1992, Audet et un ami se rendent dans un bar de Campbellton, au Nouveau-Brunswick. Durant la soirée, Audet, alors âgé de 22 ans, y rencontre une de ses élèves âgée de 14 ans, accompagnée par deux cousines. Les cinq individus terminent la soirée dans un chalet. Se plaignant de maux de tête et de fatigue, Audet quitte rapidement le groupe pour aller se coucher. Un peu plus tard, l'adolescente rejoint Audet dans son lit et s'endort. Les deux s'éveilleront pendant la nuit et auront des rapports sexuels oraux.

Des accusations pour attouchement sexuel, contrevenant ainsi au paragraphe 153 (1) du *Code criminel*, sont portées contre l'enseignant devant la Cour du Banc de la Reine du Nouveau-Brunswick. Cette première instance a

20. *R. c. Audet* [1996] 2 R.C.S. 171.

21. L'âge du consentement était de 14 ans à l'époque.

acquitté Audet en concluant qu'il n'était pas en situation d'autorité ou de confiance au moment des faits reprochés. Cette décision a par la suite été portée en appel par la Couronne. La Cour d'appel du Nouveau-Brunswick a confirmé la décision du premier juge. Cette décision n'étant pas unanime (un des trois juges étant dissident), la Couronne a porté la cause devant la Cour suprême du Canada. La question qui se posait alors était la suivante : le juge de première instance a-t-il commis une erreur de droit en jugeant que l'enseignant Audet n'était pas en situation d'autorité ou de confiance par rapport à son élève de 14 ans ?

À la majorité, les juges ont décrété que les enseignantes et enseignants sont, en tout temps, auprès des élèves, même durant la saison estivale, en position d'autorité. Deux juges étaient dissidents. Dans sa décision, la Cour suprême a conclu que le lien d'autorité de l'enseignant sur les élèves est ininterrompu : «Aucune preuve n'est nécessaire pour soutenir que les enseignants jouent, dans notre société, un rôle de premier plan qui les place directement en situation de confiance et d'autorité par rapport à leurs élèves²²». Selon la Cour suprême, on doit présumer qu'un enseignant est en situation d'autorité par rapport à un élève même si les actes commis se déroulent durant les vacances d'été. Pour que l'enseignant Audet ait été acquitté, il aurait dû faire la preuve qu'il n'était pas dans une telle situation. Or, la Cour a décrété qu'un enseignant est d'emblée dans une telle situation, l'empêchant du même coup de plaider son innocence.

Selon les lois canadiennes, la poursuite doit faire la preuve de la culpabilité d'un accusé. Or, selon le plus

22. R. c. Audet, par. 41.

haut tribunal du Canada, un enseignant peut être déclaré fautif avant même que la preuve soit faite. Il revient même à l'enseignant de prouver hors de tout doute qu'il n'est pas dans une relation d'autorité ou de confiance vis-à-vis d'un élève au moment d'un acte sexuel. À cet égard, on ne reconnaît pas les mêmes droits aux enseignants qu'aux autres citoyens canadiens.

Selon la Cour :

Même si l'incident a eu lieu pendant les vacances d'été, ce qui aurait pu amener le juge du procès à entretenir un doute raisonnable quant à l'élément d'autorité, il n'y a aucun doute dans mon esprit que, puisque les vacances venaient de débiter et que de toute manière les circonstances indiquaient que l'intimé allait de nouveau enseigner à la plaignante, il était tout au moins en situation de confiance face à celle-ci²³.

Cette décision montre que les juges n'interprètent ni les situations ni les lois de la même manière. Les juges de première instance ne connaissaient aucune loi qui plaçait les enseignants en position d'autorité sur les élèves 24 heures par jour, 7 jours par semaine et 52 semaines par année. Une telle loi n'existe pas. Les juges de la Cour suprême ont construit une norme pour les enseignantes et enseignants à partir de leur expérience personnelle, sans vraiment avoir une connaissance approfondie de la culture enseignante.

La décision de la Cour suprême constitue dorénavant une norme juridique de type jurisprudentielle que les membres de la communauté enseignante doivent connaître. Pourtant, cette norme devrait être encore clarifiée parce que les juges n'ont pas précisé si un enseignant

23. R. c. Audet, par. 47.

était en position d'autorité sur les seuls élèves de sa classe, sur tous les élèves de leur école ou sur tous les élèves dans une région donnée. On ne connaît donc pas la portée de cette décision de justice.

L'Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario a préféré demander à leurs membres d'éviter toutes relations sexuelles avec un élève, quelle que soit son école et quel que soit son âge. Si les enseignants québécois jouissaient d'un ordre professionnel, cette question aurait été discutée, débattue et réglementée. Quelle qu'ait été la norme établie, elle aurait eu une valeur déontologique pour tous les enseignants du Québec. Cela signifie qu'ils auraient su à quoi s'en tenir dans leurs rapports avec les élèves en classe et hors de la classe, quels que soient l'heure, le jour et le temps de l'année. Pour l'instant, ils peuvent adopter la règle des enseignants de l'Ontario ou risquer une poursuite en ayant une relation sexuelle avec un élève majeur à qui ils enseignent. Le vide déontologique devient, avec le temps, insupportable.

En somme, les personnes enseignantes doivent compter sur la sagacité herméneutique des juges pour éclairer leur travail. Cependant, l'interprétation des juges est bien limitée puisqu'ils n'ont pas pour mandat explicite de rédiger des normes pour baliser la profession des enseignants. C'est pourquoi, à bien des égards, les enseignantes et enseignants doivent souvent se défendre en cour parce qu'ils auraient commis, sans nécessairement le savoir, une faute, un manquement, une négligence, un écart de conduite ou un acte d'insubordination.

Conclusion

Nous avons souvent déploré (Jeffrey et Harvengt, 2020) la mainmise des juges sur le travail enseignant. Les

décisions des juges, comme le montre la cause Audet, souffrent trop souvent d'une incompréhension de la culture scolaire et du travail des enseignants. Plusieurs décisions de justice, longuement discutées ailleurs, restent imprécises et inadéquates pour baliser le travail enseignant, notamment en ce qui concerne trois dimensions incontournables de leur travail.

Premièrement, le rôle de modèle de moralité que devraient assumer les enseignantes et enseignants. Cette expression, qui vient de l'anglais *role model*, renvoie à l'idée qu'un enseignant, à l'image du curé du village, devrait avoir une moralité exemplaire dans l'école comme dans l'espace public. Il doit donc être un modèle non seulement pour les élèves, mais aussi pour tous les citoyens. Selon les juges de la Cour suprême, un enseignant porte en tout temps son chapeau d'enseignant puisqu'il peut en tout temps être interpellé comme un enseignant. Cela signifie qu'il est en tout temps en fonction et qu'il n'a pas droit à la vie privée.

Deuxièmement, la fausse idée que les enseignantes et enseignants ont une autorité omnipotente sur les élèves. Les juges de la Cour suprême, dans la décision Audet (1996), considèrent que les enseignants sont en fonction 24 heures par jour et 365 jours par année, mais ils n'éclairent pas ce que cela signifie. Plusieurs questions restent en suspens. Par exemple, les enseignants ont-ils droit à une vie privée ? Sont-ils en fonction en tout temps, même durant leurs vacances ? Ont-ils le droit de ne plus être des enseignants dans leur temps de loisir ?

Troisièmement, l'usage de la force physique pour immobiliser ou discipliner un élève récalcitrant ou agressif. Dans les faits, l'usage de la force physique est prohibé par les administrations scolaires. Le moindre toucher

physique sur un élève peut être perçu comme une voie de fait.

Nous soutenons, avec Eirick Prairat (2005), qu'il est préférable que les enseignantes et enseignants eux-mêmes puissent se donner des balises normatives pour orienter l'exercice de leur travail. Celles-ci pourraient être enchâssées dans un document à valeur éthique et déontologique auquel ils pourraient donner leur adhésion. Ce document aurait comme visée d'éclairer les enseignants sur les dimensions de leur travail qui comportent des ambiguïtés, des imprécisions ou des incertitudes, mais il pourrait aussi les éclairer sur leur moralité, leur image et leur réputation hors de la classe. Un tel document ne pourrait avoir comme visée d'encarcaner les enseignants, de restreindre leur autonomie ou de les enfermer dans des recettes morales, mais bien au contraire de les amener à connaître toutes les spécificités de leur travail et à motiver la réflexion collective sur leurs libertés et leurs responsabilités.

Enfin, terminons ce texte en interrogeant le rôle du spécialiste en éthique enseignante. Nous pouvons nous inscrire dans la lignée des travaux précurseurs de Georges-Auguste Legault et France Jutras pour proposer que son rôle consiste à mener un travail d'explicitation et de justification des ressources normatives spécifiques au travail des enseignants. Il lui revient de mettre à jour l'ensemble des balises, de les analyser, de les définir et de juger de leur validité et de leur légitimité. Il doit aussi les rendre accessibles aux enseignants afin de les éclairer non seulement sur leurs obligations, mais aussi sur les limites de leur autonomie professionnelle en matière pédagogique et didactique. Il leur revient également d'informer les enseignants sur les attentes de la société concernant leur intégrité professionnelle, les valeurs

qui pourraient guider leur conduite et le sens de leur moralité dans l'espace public.

Références

- Anadon, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.). *L'enseignant, un professionnel*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Baby, A. (1999). Il serait contraire à l'intérêt public que les enseignantes et les enseignants se constituent en ordre professionnel. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Bazzo, A.-M. et C. Desouches (2016). *Enjeux éthiques du métier d'enseignant*. Paris, ESF Éditeur.
- Blondeau, D. (dir.) (2013). *Éthique et soins infirmiers*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Desaulniers M. P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2004). *Déclaration de la profession enseignante*.
- Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Giroux, G. (1997). La demande sociale d'éthique: autorégulation ou hétérorégulation? Dans G. Giroux (dir.). *La pratique sociale de l'éthique*. Montréal, Bellarmin.
- Gendron, C., M. Gagnon et N. Bouchard (2013). Quelle place, quels fondements pour la formation éthique d'acteurs du système éducatif? *Colloques et conférences – Les Dossiers du GREE*, (2).
- Gohier, C., M. Anadon, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.).

- L'enseignant, un professionnel*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. et D. Jeffrey (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec, Presses de l'Université de Laval.
- 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*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec*. Montréal, Hurtubise.
- Jeffrey, D., G. Deschesnes, D. Harvengt et M.-C. Vachon (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.). *Repères pour l'éthique professionnelle enseignante*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Jeffrey, D. et D. Harvengt (2016). *Éthique et insubordination en éducation*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. et D. Harvengt (2020). *Enseignants, Enseignantes, tous à risque d'une poursuite criminelle pour voies de fait ou attouchements sexuels*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement: le cas du Québec. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 35-52.
- Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, L. (2001). L'enseignant: un modèle pour la société. Dans Barreau du Québec (dir.). *Développements récents en droit de l'éducation*. Cowansville, Éditions Yvon Blais.
- Legault, G.-A. et J. Patenaude (1996). *Enjeux de l'éthique professionnelle, Tome I, Codes et conflits d'éthique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.-A. (2003a). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.-A. (2003b). *Crise d'identité et professionnalisme*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Legault, G.-A. (2007). Les codes: une tension entre le droit et l'éthique. Dans Legault, G.-A. (dir.). *Enjeux de l'éthique professionnelle, Tome II, L'expérience québécoise*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Maxwell, B., N. Tanchuk et C. Scramstad (2023). *Professional Ethics and Law in Education: A Canadian Guidebook*. Toronto, Canadian Scholars Press.
- Maxwell, B., N. Tanchuk et C. Scramstad (2018). *Professional Ethics Education and Law for Canadian Teachers*. Ottawa, Canadian Association for Teacher Education/ Association canadienne pour la formation des enseignants.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris, L'Harmattan.
- Paris, C. et Y. Bastarache (1995). *Philosopher: pensée critique et argumentation*. Québec, Éditions C. G.
- Prairat, É. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris, Presses universitaires de France.
- Rapport Parent (1963). *Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Référentiel de compétences (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Référentiel de compétences professionnelles (2020). *Profession enseignante*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Savard, L. (1999). Faut-il créer au Québec un ordre professionnel des enseignantes et enseignants? Dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.

- St-Vincent, L. A. (2015). *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M. et C. Gauthier (1999). Les arguments pour et contre la création d'un ordre professionnel pour les enseignants et enseignantes du Québec. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2017). *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle*. Québec, Presses de l'Université Laval.

Chapitre 2

■ Enseigner l'éthique professionnelle : penser ensemble les difficultés didactiques aux obstacles épistémologiques

Christophe Point

Semblable à Janus, le dieu romain des commencements et des fins, le rapport des enseignantes et enseignants à l'éthique est double. En effet, ce domaine de savoir fait à la fois partie de ce qui doit être enseigné aux élèves et de ce qui permet de déterminer le périmètre des actions légitimes relatives au fait d'enseigner. Didactique de l'éthique d'une part, et éthique professionnelle d'autre part : que gagne-t-on à penser ensemble ces deux faces de l'éthique en éducation ?

Pour répondre à cette question, nous proposons dans ce chapitre la démarche suivante : rendre compte de certaines difficultés en didactique de l'éthique¹ pour

1. Dans ce chapitre, cette didactique de l'éthique est considérée principalement à destination des enseignants et enseignantes au primaire au Québec, qui ont la responsabilité d'assurer le cours *d'Éthique et culture religieuse* (ECR), cours qui sera remplacé en 2023 pour le cours de *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ).

mettre en lumière certains obstacles épistémologiques minant la formation à l'éthique professionnelle. Concrètement, à l'université, lors de la formation des futurs enseignants et enseignantes du primaire, nous avons pu observer certaines difficultés didactiques – nous verrons lesquelles – au sujet de l'éthique. Les méthodes pédagogiques déployées, comme la philosophie pour enfants (PPE), pour enseigner la didactique de l'éthique à ces étudiantes et étudiants paraissent se heurter sans cesse aux mêmes difficultés. Notre première hypothèse de travail est que derrière ces difficultés didactiques se cachent des obstacles épistémologiques, profondément enracinés dans les représentations mentales de ces apprenants, qui nuisent également au développement de leur éthique professionnelle.

Et c'est là le cœur même de la thèse que nous défendons ici : la didactique de l'éthique et l'éthique professionnelle, au-delà de leurs différences, affrontent les mêmes obstacles épistémologiques. C'est dire que la façon dont ces membres de la communauté étudiante et futurs membres de la communauté enseignante se représentent l'éthique peut provoquer des blocages, des difficultés et des égarements à un degré épistémologique, que ce soit dans la manière de l'enseigner ou de s'y référer pour penser son agir professionnel. C'est pourquoi ce degré épistémologique, où l'on s'intéresse aux conceptions que l'individu se fait de la connaissance et de son action sur lui-même et sur le monde, nous semble pertinent pour comprendre les difficultés éprouvées sur le plan de la didactique, c'est-à-dire dans le domaine des moyens, des dispositifs et des méthodes de transmission et de partage des connaissances. Articuler ainsi la didactique de l'éthique et l'éthique professionnelle est donc ici le geste central de ce chapitre et donne

lieu à l'étude conjointe de deux difficultés didactiques et de deux obstacles épistémologiques spécifiques.

Cependant, cette démarche, relevant du champ de la philosophie de l'éducation, n'est pas sans comporter certaines limites. Tout d'abord, notre travail concerne seulement une certaine formation universitaire à l'éthique professionnelle, principalement partagée au Québec. En effet, le cadre théorique de cette formation est l'accompagnement des étudiantes et étudiants en vue de l'acquisition de compétences professionnelles relatives à l'éthique professionnelle (Cloutier et St-Vincent, 2017; Jutras et Desaulniers, 2006; Point, 2019a). Nous avons conscience qu'en dehors de ce cadre théorique, nos questions se poseraient dans des termes bien différents. Ensuite, les personnes étudiantes concernées ici sont principalement des étudiantes de premier cycle engagées dans une formation « professionnalisante », c'est-à-dire une formation généralement choisie par les étudiantes se destinant au métier d'enseignante au primaire (soit le baccalauréat d'éducation préscolaire et primaire au Québec ou la licence en sciences de l'éducation et de la formation en France). Nous sommes donc conscients que d'autres membres de la communauté étudiante, visant d'autres objectifs de formation, ou suivant d'autres parcours, auraient évidemment d'autres façons de réagir au cours et de comprendre l'éthique professionnelle.

Ces deux limites théoriques et contextuelles posées, nous allons à présent exposer la façon dont les difficultés didactiques nous sont apparues avec l'usage de la philosophie pour enfants comme une méthode pédagogique pour le cours portant sur l'enseignement de l'éthique en *Éthique et culture religieuse* (ECR). Puis, dans un second temps, nous présenterons une à une les deux difficultés

didactiques identifiées ainsi que les obstacles épistémologiques qui leur sont attachés.

La philosophie pour enfants : une méthode pour la didactique de l'éthique ?

Au regard de la littérature scientifique, la philosophie pour enfants (PPE) paraît être une excellente méthode pour la didactique de l'éthique (Leleux, 2009; ten Dam et Volman, 2004; Auriac-Peyronnet, 2007). Et cela semble particulièrement vrai au Québec (Sasseville et Gagnon, 2012; Gagnon et Yergeau, 2016) ainsi que pour le programme actuel d'ECR au primaire. En effet, selon de nombreux auteurs (Bouchard et Daniel, 2012; Dufourt, 2020; Gagnon, Couture, et Yergeau, 2013; Michaud, 2020), la PPE est un excellent outil pour une éducation à l'éthique, et ce, pour au moins trois raisons. Tout d'abord, il s'agit d'une méthode qui permet d'aborder explicitement des concepts et des notions éthiques avec des enfants et des adolescents et d'en discuter avec eux. Ensuite, la PPE permet de travailler des compétences importantes pour l'enseignement de l'éthique : les habiletés de pensée comme l'exemplification d'un point de vue, la recherche d'un contre-argument, l'écoute d'autres points de vue, l'évaluation d'une proposition, etc. Enfin, la PPE cherche également à développer des dispositions essentielles pour partager des réflexions éthiques. Par l'apprentissage de la pensée critique, de la pensée créatrice et surtout de la pensée attentive, les élèves seront mieux disposés à s'investir dans ce domaine complexe. Ainsi, on comprend bien que l'actuel programme du primaire ECR, qui valorise les compétences *Réfléchir sur des*

questions éthiques et *Pratiquer le dialogue*, puisse être l'objet d'investissement des pratiques de la PPE².

Pour toutes ces raisons, il semble *a priori* pertinent, au regard de la didactique de l'éthique, de transmettre cet outil pédagogique lors de la formation des futurs enseignants et enseignantes au primaire. Or, pour réaliser cette transmission, un postulat de la pédagogie pragmatiste, le «*learning by doing*» de John Dewey (Dewey, 1916, 1932; Thievenaz, 2019), propose d'expérimenter la méthode pour la maîtriser et ensuite l'employer avec ses élèves. Il s'agit donc d'une formation par la pratique offerte aux futurs enseignants et enseignantes; nous les amenons à vivre un atelier de philosophie pour enfants portant sur l'éthique, afin qu'ils puissent apprendre à mener ce type d'atelier avec leurs futurs élèves. Cela signifie qu'au sein de la formation universitaire, nous avons pratiqué la PPE pour leur faire découvrir son fonctionnement par le biais d'une expérimentation. Ce postulat de la pédagogie pragmatiste n'est bien sûr pas exempt de limites et ne peut se suffire à lui-même (Stoller, 2014; Dewey, 1937). Cependant, l'expérimentation des méthodes d'une didactique avant leur implémentation en classe a été utile ici pour nous, car elle a permis de révéler certaines difficultés insoupçonnées auparavant par les étudiants et étudiantes.

En effet, cette transmission s'est avérée plus difficile que prévu, et ce, pour plusieurs raisons. Ce fait, que nous allons détailler par la suite, nous permet de formuler une nouvelle hypothèse de travail: étudier les difficultés

2. Notons toutefois que la refonte du programme d'ECR, en vue d'un nouveau programme intitulé *Culture et citoyenneté québécoise*, est en cours et que son contenu n'est pas encore connu. C'est pourquoi nous laissons de côté ce dernier pour l'instant.

d'enseignement d'une didactique nous donne l'occasion d'identifier certains obstacles épistémologiques chez ceux et celles qui sont en train d'expérimenter les méthodes de cette didactique. Par obstacles épistémologiques (Bachelard, 1993 ; Fabre, 2009 ; Crahay et Fagnant, 2007), nous entendons ici des représentations relatives à la conception du savoir propre à un individu qui empêchent ou freinent l'apprentissage et l'emploi correct d'une méthode didactique. Cela signifie qu'au sein de la construction du savoir d'un individu, certaines de ces représentations deviennent des « croyances épistémologiques³ » qui viennent orienter et faciliter la construction de certaines croyances au détriment des autres, mais aussi parfois bloquer certains apprentissages. Ainsi divers contenus de savoir seront plus ou moins accessibles aux individus (principalement des étudiantes) en fonction de leurs croyances épistémologiques.

Et parmi ces dernières, nous qualifions d'obstacles épistémologiques les croyances qui gênent l'acquisition de certains savoirs indispensables à la bonne compréhension de certaines méthodes pédagogiques. De l'enseignement et de l'expérimentation de cette didactique de l'éthique par la méthode de la PPE, nous avons relevé deux obstacles pour les membres de la communauté étudiante qui deviendront membres de la communauté enseignante. De plus, le dernier élément de notre hypothèse est que, pour la didactique de l'éthique, certaines de ces croyances épistémologiques sont des obstacles sous-jacents à leur formation à l'éthique professionnelle.

3. Précisons ici que le terme de « croyance épistémologique », comme celui de « épistémologie personnelle », diverge de la notion de « rapport au savoir », bien que des convergences soient possibles. Sur ces questions, on consultera les travaux de Geneviève Therriault avec intérêt (Therriault, Fortier et Baillet, 2020).

En effet, les conceptions éthiques de l'enseignant, en tant que professionnel, paraissent ici être en difficulté par la mise en œuvre des méthodes didactiques de la PPE.

En quelque sorte, l'hypothèse de travail que nous proposons est de considérer la didactique de l'éthique comme le reflet d'un miroir déformant posé devant l'éthique professionnelle. Par analogie, les difficultés de l'une reflètent les obstacles de l'autre. Ainsi, comme le lapin d'Alice, nous vous invitons à traverser le miroir et à passer du regard que l'enseignant du primaire porte sur les enfants à celui que le professeur d'université pose sur ses étudiants et étudiantes. De là vient le problème central de notre proposition : qu'est-ce que les difficultés didactiques de l'usage de la PPE comme outil pédagogique révèlent des obstacles épistémologiques propres à la formation à l'éthique professionnelle ?

Pour répondre à ce problème, nous allons étudier deux de ces difficultés didactiques en les illustrant de deux situations pédagogiques proches où la PPE fut expérimentée dans le cadre universitaire d'une formation en didactique de l'éthique par des étudiantes se destinant à devenir des enseignantes au primaire. La première est celle d'une formation en France, à l'Université Jean Monnet Saint-Étienne, et la seconde concerne l'Université de Sherbrooke, au Canada. Le choix d'illustrer notre propos par deux situations proches pédagogiquement, culturellement et professionnellement permet de mettre à distance les particularités de ces deux situations et de donner un caractère plus général – bien que modeste, car il ne s'agit que d'illustrations – à nos réflexions sur l'articulation entre les difficultés didactiques et les obstacles épistémologiques. De plus, dans les deux cas, la PPE était une pratique nouvelle pour les étudiantes, et son expérimentation en classe a fait l'objet

d'un enseignement explicite, a pu se répéter sur plusieurs séances et s'accompagner de retours réflexifs sur les enjeux et les difficultés propres à cette méthode pédagogique en vue d'une didactique de l'éthique. Ainsi, en écartant de notre étude les difficultés propres à un seul cas, nous espérons illustrer avec ces deux cas ce qui, à nos yeux, constitue des difficultés didactiques communes aux formations à la PPE.

La première difficulté didactique est celle du décalage entre l'habitus didactique (concept que nous expliquons ci-dessous) des étudiantes et les postulats pédagogiques intrinsèques de la PPE. Cela révèle, selon nous, un obstacle épistémologique d'épanouissement du rapport au savoir des étudiantes et de son explicitation lors d'une formation à l'éthique professionnelle enseignante. Ensuite, la seconde difficulté didactique étudiée ici est l'empressement des étudiantes à atteindre un résultat didactique « rentable », ce qui se traduit par une moralisation de la PPE. Cela révèle, à notre avis, un second obstacle épistémologique : celui d'une confusion des étudiantes entre la moralité et la professionnalité (concept que nous expliquons ci-dessous). Nous précisons la nature de ces deux difficultés didactiques, celle de ces deux obstacles épistémologiques qui les sous-tendent selon nous, et ce, cas par cas.

Un premier obstacle à la formation à l'éthique professionnelle

La difficulté didactique : un habitus didactique ankylosé

La première difficulté didactique qui nous intéresse ici est engendrée par un décalage entre l'habitus didactique des étudiantes et les postulats pédagogiques de la

PPE. Cette difficulté nous est apparue lorsque nous avons présenté et employé la PPE comme outil de notre formation à l'enseignement de la didactique de l'éthique.

Par la notion d'habitus didactique, nous désignons l'ensemble des habitudes acquises, inconsciemment ou consciemment, par un individu lors des situations d'apprentissage. Ces habitudes sont acquises et intégrées par l'expérience de la répétition et de la ressemblance des contrats didactiques (Brousseau, 1990) qui sont proposés à l'individu (Schubauer-Leoni, 1988; Sensevy, 1998; Develay, 1997). En effet, on peut concevoir le contrat didactique comme étant l'ensemble des comportements et des habitudes que les enseignants et enseignantes attendent de leurs élèves⁴. Ces attentes sont multiples, parfois vagues, et l'habitus didactique ne désigne que le produit de celles concernant l'apprentissage, et non plus largement celles portant sur la civilité, la réussite, etc. Il structure les dispositions et les attentes d'apprentissages de l'individu tout au long de son curriculum scolaire et universitaire (Bigot et Cadet, 2011). Cet habitus peut alors s'observer dans les comportements et stratégies d'apprentissage de l'élève ou de l'étudiant au sein de ces pratiques scolaires. Pour le dire autrement, en tant qu'étudiant, on s'habitue aux contrats didactiques que les enseignants et les enseignantes nous ont construits année après année pour guider nos apprentissages⁵. Et,

4. Considéré ainsi, l'habitus didactique est aussi un produit complexe de la « forme scolaire » (Vincent, Courtebras et Reuter, 2012). La forme spatiale d'une classe et de ses pupitres, l'économie de la parole dans la classe, l'agencement des horaires ou encore la disposition corporelle de l'enseignant et des élèves sont autant d'éléments de cette « forme scolaire » qui structurent la construction de l'habitus didactique.

5. En ce sens, la notion d'habitus didactique peut être considérée comme une sous-division de la notion, plus générale, d'habitus scolaire de Bourdieu (Bourdieu et Boltanski, 1976; Paun, 2006).

peu à peu, ces habitudes d'apprentissage deviennent pour nous quasi naturelles, des «façons de faire» évidentes pour travailler nos cours.

Qualifier cet habitus didactique n'est pas chose facile, car cela implique de porter un jugement de valeur sur la «forme scolaire» elle-même, et de se placer à un niveau de généralisation assez abstrait. De plus, il ne faut pas oublier que cet habitus didactique varie d'un étudiant à l'autre, d'une discipline à l'autre, et de son niveau d'avancée dans les études. Nous ne pouvons ici que donner en quelque sorte les grandes tendances étudiées par la recherche en philosophie de l'éducation depuis un demi-siècle sur ce sujet. Cela dit, cet habitus didactique a déjà été identifié par certains auteurs et autrices lorsque ce dernier dispose les étudiants et étudiantes à adopter une posture passive dite «traditionnelle» (Dewey, 1916, p. 82-83), «du spectateur» (Copleston, 1994, p. 358) ou «bancaire» (Freire, 2017), soit différents termes pour désigner une habitude incorporée d'apprentissage où les attentes scolaires de l'étudiant ou étudiante dessinent un certain schème de la transmission (articulant attention, réception et évaluation) bien connue dans ses grandes lignes (Jonnaert, 2002; Viaud, 2015): l'enseignant énonce un certain contenu de savoir, l'étudiant l'écoute en vue de le retenir, et ce, pour le restituer fidèlement lorsque l'enseignant évaluera la qualité de la rétention de l'étudiant. Ce schème de la transmission⁶ valorise ainsi les habitudes d'apprentissage qui favorisent l'identité la plus grande entre le contenu de savoir de l'enseignant et de l'étudiant une fois la séance réalisée.

6. Et bien que ce type d'enseignement se raréfie de nos jours avec l'enseignement de compétences, il reste encore très présent dans l'enseignement supérieur où les efforts pédagogiques sont encore peu récompensés par l'institution universitaire (Brauer, 2011; Point, 2019b).

Or, à bien des égards, les méthodes pédagogiques de la PPE prônent l'inverse de cet habitus didactique. On peut, là aussi, le qualifier différemment selon les auteurs et autrices, mais en général et malgré la diversité des positions sur ce sujet, il est convenu de soutenir que la PPE valorise chez l'étudiant une attitude active et participative (Lipman, 1991 ; 2008 ; Duclos, 2014 ; Point, 2021b). Sans dire que la PPE s'inscrit exclusivement dans l'horizon des idées éducatives de l'Éducation Nouvelle et du progressisme éducatif américain (Nord et Sud) du XX^e siècle (Alix, 2017 ; Nóvoa, 1997), elle en partage certains de ses postulats : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, leur faire construire ensemble un savoir commun et critique, faire de l'enseignant un accompagnant et un facilitateur de leurs développements, etc. Ces postulats pédagogiques, bien que variant d'une méthode à une autre, orientent souvent les contrats didactiques entre les membres du personnel enseignant et les élèves loin des contrats didactiques habituels. La PPE peut alors déstabiliser certains étudiants et étudiantes (Auriac-Slusarczyk *et al.*, 2011 ; Berton, 2015), car elle ne permet plus à l'habitus didactique « traditionnel » d'être efficace pour répondre aux attentes de cette nouvelle situation pédagogique. Ainsi, ceux et celles qui se reposent ordinairement sur cet habitus didactique et y cherchent protection dans la poursuite de leur curriculum universitaire sont mis en difficulté.

À quels signes peut-on reconnaître cette difficulté ? Pour répondre à une telle question, une méthodologie de collecte et d'analyse de données, rigoureuse et scientifique, serait nécessaire. Cependant, notre travail écarte la discussion méthodologique sur ce point pour proposer des illustrations qui, selon nous, relèvent de ces signes de

difficulté didactique⁷. Pour ce faire, situons-nous lors d'une formation à l'Université de Sherbrooke, en première année du baccalauréat en éducation préscolaire et primaire. Le cours concerné (ECR-423) s'intitule *Éthique au primaire* et couvre la session d'automne 2022. Dans 3 groupes de 25 étudiantes, nous avons abordé les notions de respect, de bienveillance, d'évaluation, de vivre-ensemble, etc., en faisant usage de la PPE⁸.

Après quelques séances, voici une liste non exhaustive des effets observés : difficulté de certaines étudiantes à participer aux discussions de façon spontanée, attente d'une « bonne réponse », absences intermittentes de certaines étudiantes, attention concentrée uniquement sur le propos de la discussion (et non sur la méthode également), recherche d'une application immédiate de l'outil pédagogique avec ses élèves, et faible réflexivité sur leur attitude d'apprentissage malgré la répétition et l'explicitation des postulats pédagogiques de la PPE... Enfin, bien que la PPE ait fait l'objet d'un enseignement explicite en tant que méthode pédagogique visant le

-
7. D'autres travaux, par ailleurs, proposent une méthodologie d'observation et d'analyse de ces difficultés didactiques (Mialaret, 2004; Fortin et Gagnon, 2015; Clanet et Talbot, 2012).
 8. Lors de ces séances, nous suivions une méthode proche de celle de la communauté de recherche philosophique développée par Michel Sasseville (2009) à partir d'un texte « déclencheur » présenté aux étudiantes et lu collectivement. Nous cueillons des questions et choisissons une seule de ses dernières pour amorcer une discussion en classe entière avec une répartition des étudiantes selon des rôles de participantes et d'observatrices. Enfin, la discussion se clôture par un dernier tour de parole où, tout d'abord, les participantes expriment ce qu'elles retiennent des propos partagés, puis, les observatrices partagent les faits observés les plus marquants selon elles. Les thèmes de communauté de recherche sont tous relatifs à l'éducation à l'éthique. Certains textes mettent en scène des enseignantes du primaire face à une situation éthique problématique et d'autres se présentent davantage comme des histoires de la littérature jeunesse portant sur des thématiques éthiques (l'amitié, le respect de la différence, la générosité, l'intimité, etc.).

développement de certaines compétences précises (appelées « habiletés de pensées »), et que la mise en pratique fut présentée dans cette perspective, l'observation montre pourtant que les attentes didactiques des étudiantes restaient emprisonnées au niveau du « contenu de savoir » de ces discussions, et ne se déployaient pas ou peu sur les compétences mobilisées. C'est cette dernière observation, tout spécialement, qui nous a poussés à interroger le rapport au savoir des étudiantes.

***L'obstacle épistémologique :
un rapport au savoir peu épanoui***

Que peut signifier alors cette gêne à s'exprimer devant les autres et à entrer en discussion entre pairs en classe ? Notre hypothèse est la suivante : la difficulté didactique de dépasser son habitus didactique des étudiantes révèle, ou se traduit par, un faible épanouissement du rapport au savoir des étudiantes au début de leurs études, lors de leurs premières années du baccalauréat.

La notion de rapport au(x) savoir(s) désigne ici « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu et les processus ou produits des savoirs » (Charlot, Bautier et Rochex, 1993, p. 29). Plus spécifiquement, il s'agira de penser cette notion comme la manière dont une personne clarifie, valorise et harmonise consciemment la relation entre sa posture d'apprentissage et la nature des savoirs et des compétences qu'elle vise (Jonnaert *et al.*, 2009 ; Gagnon, 2011). Plusieurs typologies de rapport au savoir dans la littérature scientifique existent. Cependant, trois perspectives assez claires émergent de la recherche francophone tout du moins, à savoir une perspective psychanalytique d'une part, sociologique d'autre part, et enfin didactique (Gagnon, 2011). Pour le dire rapidement, la

perspective psychanalytique étudie le savoir en tant qu'«objet de désir» (Beillerot, Mosconi et Blanchart-Laville, 2000) et s'intéresse, au cœur de la dynamique d'apprentissage, au désir d'apprendre et de connaître. La perspective sociologique, quant à elle, considère les rapports au savoir comme un rapport au monde: «[L]e savoir constitue un "déjà-là", souvent incarné par des institutions auxquelles se rattachent des paradigmes spécifiques et qu'il s'agit de s'approprier» (Gagnon, 2011, p. 4). Enfin, la perspective didactique examine le rapport au(x) savoir(s) des étudiants et étudiantes et des enseignants et enseignantes, à travers les relations didactiques entre l'étudiant, l'enseignant et la matière.

En adoptant cette dernière perspective – didactique –, on peut établir un degré de complexité des rapports au savoir qui organisent la relation entre l'étudiant, l'enseignant et le savoir en jeu. Là aussi, plusieurs modèles de développement épistémologiques existent (Gagnon, 2011), avec leurs spécificités et leurs limites. Cependant, en les recoupant, il est possible de soutenir qu'au degré le plus «faible» de ce rapport au savoir, la personne se représente 1) le savoir comme un ensemble monolithique de faits immuables et fixes (écartant alors toutes les nuances du raisonnement scientifique); 2) sa capacité à apprendre comme étant innée (son apprentissage est alors une démarche soit immédiate et facile, soit nulle et impossible); 3) sa relation avec l'enseignant comme étant principalement affective et identitaire, soit positive (ce qui rend l'apprentissage possible), soit négative (ce qui rend l'apprentissage impossible). Ainsi, à un tel degré, le rapport au savoir (et ce, quel que soit le savoir, l'enseignant ou l'étudiant) se caractérise par un dogmatisme, un narcissisme affectif et une absence de stratégie d'apprentissage.

En revanche, à son degré le plus élevé, le savoir est considéré comme un processus en évolution où des réseaux complexes de concepts se tissent, notre capacité à apprendre étant en développement, se construisant et nécessitant des stratégies, des postures d'apprentissages adaptées et des relations enseignants/étudiants fines et complexes humainement. À ce degré d'épanouissement du rapport au savoir, l'apprentissage devient un processus graduel demandant de l'investissement, de la réflexivité et des efforts. Sa réussite ou son échec dépend de plusieurs facteurs cognitifs et relationnels complexes qui interagissent dans le choix d'une stratégie d'apprentissage en continuelle adaptation (suivant le savoir, l'étudiant ou l'enseignant concerné).

De plus, à son degré le plus faible, on observe une déconnexion du « contenu de savoir » dans sa relation avec l'étudiant et l'enseignant. C'est-à-dire un rapport au savoir où l'apprentissage ne met justement pas en rapport explicitement les différents éléments de la relation. Ainsi, sans explicitation de ce rapport au savoir par l'enseignant, on constate que l'élève a tendance à concentrer son attention sur le « contenu de savoir » plus que sur le rapport au savoir. Or, sans cela, leur stratégie d'apprentissage (Brauer, 2011) reste la même, quels que soient le savoir ou les compétences visés. Il se construit alors une recherche d'une sorte de méthode commune basique d'apprentissage (aussi appelée « bachotage »). Concrètement, l'apprenant prendra des notes, cherchera à comprendre le propos et à le restituer à l'identique, quel que soit l'enseignant ou le savoir en question. La question « comment dois-je adapter et déployer ma façon d'apprendre en fonction de ce que l'on me demande ? » n'est bien souvent et malheureusement posée qu'à la fin du cours, en cas d'échec.

C'est pourquoi le manque de souplesse de l'habitus didactique des étudiantes face à la situation pédagogique nouvelle de la PPE nous semble caractériser un rapport au savoir assez faible. Les étudiantes paraissent attendre des « leçons » sur l'éthique, et ce, sans s'engager consciemment et explicitement dans un processus d'apprentissage des compétences professionnelles (Belzile, 2016; Marchildon, 2017) spécifique et adapté à la situation. Ou, pour le dire autrement, les étudiantes ne semblent pas viser de compétences professionnelles particulières lors de leur enseignement de l'éthique, se contentant de la recherche d'un contenu éthique particulier. L'obstacle épistémologique est donc ici le rapport au savoir relativement peu épanoui des étudiantes et étudiants, qui les empêche d'adapter leur stratégie d'apprentissage (en la décentrant du contenu de savoir à proprement dit) et de dépasser leur habitus didactique face à des situations nouvelles. Cet obstacle épistémologique caractérise ainsi un manque de réflexivité des étudiantes et étudiants sur leur propre rapport au savoir, ce qui est problématique 1) pour eux, lorsqu'ils seront enseignants, pour adapter leurs pratiques pédagogiques en classe en fonction du rapport au savoir de leurs élèves, et 2) pour leur formateur à l'université qui doit expliciter et en quelque sorte leur « faire découvrir » la variété de leurs rapports aux savoirs, leurs différences entre eux et entre les savoirs, et en dévoiler les conséquences pour l'usage des méthodes pédagogiques adéquates.

Concrètement, pour une formation à l'éthique professionnelle, les difficultés didactiques entraînées par cet obstacle épistémologique sont particulièrement conséquentes. Expliquer aux étudiantes et étudiants ce qu'est un rapport au savoir, puis identifier avec eux le rapport au savoir qu'ils entretiennent avec les valeurs éthiques

et la profession enseignante (c'est-à-dire le «savoir éthique»), et enfin réfléchir ensemble aux bonnes pratiques possibles (Prairat, 2014) entre eux, au croisement de leurs rapports au savoir éthique (s'il existe), en tant que professionnels de l'éducation, voilà un objectif pédagogique qui peut s'avérer particulièrement ardu (Bernard, Savard et Beaucher, 2014). Plus encore, confronter les étudiantes et étudiants à leur habitus didactique tout en leur montrant les limites de ce dernier pour appréhender les rapports au savoir en jeu dans l'éthique professionnelle peut constituer une difficulté conséquente.

Notre problème (lutter contre l'habitus didactique des étudiantes et étudiants, pour que ces derniers adoptent plus rapidement une posture d'apprentissage adéquate en fonction des compétences complexes visées) est très sûrement commun à toutes les formations professionnelles, quelles que soient leurs formules pédagogiques. Cependant, les difficultés didactiques observées lors d'une formation à la didactique de l'éthique ne peuvent que nous alerter sur les difficultés qui menacent la formation à l'éthique professionnelle. Par exemple, *Agir en accord avec les principes éthiques de la profession*⁹ sous-entend de nombreuses compétences qui dépassent le simple «bachotage», et sollicite plusieurs postures d'apprentissages, nécessitant alors un épanouissement important du rapport au savoir de la part des étudiantes et étudiants.

Nous rejoignons donc notre collègue Mathieu Gagnon dans son appel à ménager une place au sein de la formation universitaire des enseignantes et

9. Il s'agit de la treizième compétence professionnelle du personnel enseignant selon le référentiel ministériel en vigueur actuellement au Québec (Québec [province] *et al.*, 2020).

enseignants au Québec à un apprentissage, même basique, de ces éléments de la cognition épistémologique (Gagnon, 2011). On peut imaginer qu'un tel apprentissage permettrait aux étudiantes et étudiants de conscientiser leur rapport au savoir et les aiderait à développer de meilleures stratégies d'apprentissages, pour eux (en éthique professionnelle, notamment) et pour leurs futurs élèves (en didactique de l'éthique, notamment).

Un second obstacle à la formation à l'éthique professionnelle

La difficulté didactique : la recherche excessive de rentabilité

La seconde difficulté, étroitement liée à la première, concerne l'empressement des futures enseignantes à atteindre un résultat didactique rapidement. Cette recherche d'une « rentabilité didactique » a alors pour effet dommageable d'orienter la recherche vers un contenu éthique prédéterminé à transmettre aux élèves. Or cet effet accentue le risque d'une moralisation excessive de la didactique de l'éthique, et ce, même si cette moralisation prône de nobles idéaux de respect, de justice ou de responsabilité.

Par ce terme de « rentabilité didactique », nous nous approchons ici de la critique de Paulo Freire sur le système bancaire de l'éducation (Freire, 2017 ; Kohan, 2018 ; Point, 2020). Il s'agit de souligner que, dans la perspective d'une transmission, les enseignantes ont tendance à privilégier un contenu de connaissance clair et bien identifié pour leur progression des apprentissages. L'efficacité des outils didactiques employés sera alors mesurée à la rentabilité contenu/temps de la séance réalisée. Cela est d'autant plus net lorsque le temps de la transmission

est réduit¹⁰ et segmenté en un nombre d'heures prédéterminé et limité. En ce sens, la forme scolaire relative à un curriculum détaillé sous la forme d'un programme peut contribuer à cette pression bien connue des enseignantes et enseignants de « finir le programme » à temps (Tardif, 2012, p. 5).

Or, en didactique de l'éthique, ce contenu de connaissance s'identifie alors à un ensemble de valeurs présentées comme des « vérités morales » convenues. Sur des thématiques comme « la liberté », « l'autonomie », « l'ordre social », « les besoins des êtres vivants », « les différences au sein de la société » (Bernard, Savard et Beaucher, 2014, p. 124-35), etc., il est tentant pour les enseignants et enseignantes de vouloir transmettre des vérités morales comme 1) « il faut respecter les différences de tout le monde », 2) « il n'y a pas de différence en droit entre les garçons et les filles », 3) « la liberté, ce n'est pas faire tout ce que l'on veut », etc. Qu'importe la légitimité du contenu de ces vérités morales ou leur ancrage législatif dans les chartes de droit, l'enjeu est ici de souligner la tendance des futurs enseignants et enseignantes à se satisfaire du déploiement d'une didactique de l'éthique à partir du moment où ces dites vérités sont énoncées et partagées avec les élèves.

Or, à bien des égards, les méthodes pédagogiques de la PPE prônent, à l'inverse, une recherche qui tient à distance ces vérités morales¹¹. La PPE propose des

10. Au Québec, la durée d'une séquence pédagogique au primaire est très variable. Cependant, en moyenne, on peut estimer à 45-50 minutes le temps habituellement attribué à une séquence pédagogique de mathématique, d'univers social ou encore d'éthique et culture religieuse (Québec [province] *et al.*, 2006).

11. L'objectif n'est pas ici de les nier, mais de laisser ouverte la possibilité d'éclairer les causes, les justifications, les bonifications, etc. de ces vérités morales. Ce refus du dogmatisme (même pour les principes moraux qui

dispositifs réflexifs et critiques apportant plus de questions que de réponses, ce qui l'éloigne radicalement, *en théorie*, de toute volonté de moralisation. Les méthodes pédagogiques de la PPE, dans leur grande diversité, favorisent le dialogue entre les convictions morales, par la création d'une communauté de recherche non consensuelle, donc, *a priori*, sans réponse définitive, absolue ou « vraie pour tous et en tout temps » sur l'objet de leurs recherches (Tozzi, 2008). Tout au plus, une séance de PPE peut faire apparaître des accords temporaires et collectifs entre les élèves, car, dans un monde en mouvement, nous devons toujours agir et donc trouver des réponses éthiques à nos questions du moment. Mais cette conception faillibiliste et constructiviste¹² de la vérité qui sous-tend ces méthodes pédagogiques ne peut assurer à chaque fois l'expression d'une « vérité morale » connue à l'avance par l'enseignant. C'est pourquoi, à l'inverse, la PPE défend l'idée que c'est par ces pratiques des discussions collectives et de dialogue philosophique (Gagnon et Yergeau, 2016) que les élèves s'outillent et développent des habiletés de pensée (Lipman, 1991) renforçant leur jugement critique, pour s'en servir par la suite, en tout temps et en tout lieu.

Si nous décidons d'employer la PPE en enseignement de la didactique de l'éthique, nous sommes alors face à une difficulté didactique inédite : « ralentir » la

nous semblent être les plus justes) est un point important de la philosophie pragmatiste. Il ne s'agit pas de refuser l'acceptabilité ou la viabilité des énoncés moraux, mais de leur refuser, en droit, tout statut de certitude éternelle et absolue.

12. Dans la littérature scientifique, cette caractéristique des méthodes de la PPE est parfois justifiée, soit par la nécessité du principe de discussion infinie de Habermas (Slade, 1997), soit par la méthode de l'enquête de John Dewey (Agostini, 2007), ou bien encore par le faillibilisme scientifique de Karl Popper (Gagnon et Yergeau, 2016).

recherche éthique et l'orienter dans « l'espace des raisons », mais à l'extérieur des vérités morales habituelles ou en mettant « entre parenthèses » ses propres convictions morales le temps de l'atelier. L'enseignant doit alors guider la recherche des élèves en acceptant, *a minima*, les détours et les égarements de cette recherche, sans s'impliquer ou user de son autorité pour énoncer des propos éthiques définitifs ou ses propres convictions morales.

Quels sont les signes de cette difficulté en classe ? Sans pouvoir être exhaustifs sur cette question, nous nous appuyons ici sur une expérimentation de formation à la PPE pour illustrer notre propos. Celle-ci est une expérience menée en 2020-2021 au sein d'une formation universitaire du Département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université Jean Monnet Saint-Étienne, en France (Polo et Point, 2022). Lors de celle-ci, une trentaine d'étudiantes de troisième année de licence (baccalauréat) ont été formées en réalisant parallèlement une recherche théorique (mini-mémoire) et des ateliers de PPE au sein de deux écoles primaires (cycles 1 et 2) tout au long de l'année. Les thématiques et les outils didactiques employés furent variés, mais relevant toujours des méthodes pédagogiques de la PPE. Cette expérimentation a donné lieu à plusieurs matériaux d'observation (prise de notes, documents de préparation, entretiens avec les professeures des écoles, mémoires et retours des étudiantes), permettant une analyse qualitative que nous ne détaillerons pas ici.

Elle a également permis d'observer la difficulté de ne pas transmettre un « message » éthique « clair et précis » aux élèves sur leur thématique, ou d'énoncer fermement à la fin de l'atelier une vérité qui soit « un peu comme une morale à la fin d'une histoire ». De plus, certaines étudiantes furent déstabilisées (rires gênés,

mimiques, gestes nerveux, etc.) par les paroles et les arguments des élèves sur des thématiques «sensibles¹³». Il est apparu plus difficile que prévu pour elles de promouvoir les paroles des élèves affranchis de l'envie d'avoir «la bonne réponse», car les étudiantes ont exprimé des doutes sur «leur conformité à la morale républicaine» dans certaines situations pédagogiques. Dans ce sens, l'analyse du *verbatim* de certaines discussions montre que la recherche collective a parfois tendance à être davantage limitée par les inconforts éthiques (Polo et Point, 2022) des enseignants plutôt que par ceux des élèves.

Pour conclure, on peut observer que l'envie d'apporter une «vérité morale» s'observe non seulement dans l'envie des étudiantes d'exprimer une parole juste et «vraie», mais également dans le contrôle de la discussion pour écarter les supposées «mauvaises réponses» des élèves. On constate que l'apprentissage de l'éthique est, là aussi, focalisé sur le contenu, et il semble plus important d'encourager les enfants à devenir «de bonnes personnes» plutôt que d'explicitier les mécanismes d'une délibération éthique. Or, c'est sur ce point précisément qu'un second obstacle épistémologique apparaît, à la fois pour la didactique de l'éthique et pour les formations à l'éthique professionnelle.

L'obstacle épistémologique : confondre la moralité et la professionnalité

Ce que cette difficulté didactique traduit, selon nous, c'est une certaine confusion dans les représentations des

13. Nous entendons par cette expression les sujets relevant des questions socialement vives (QSV). Sur cette catégorie, on lira (Tozzi, 2008 ; Alpe et Barthes, 2013 ; Chevallard, 1997).

étudiantes entre la moralité et la professionnalité. Cette confusion constitue un second obstacle épistémologique qui peut nuire à une formation à l'éthique professionnelle.

Par la notion de « moralité », nous entendons ici le fait d'être reconnu par autrui comme étant une « bonne personne », c'est-à-dire d'être doté d'un sens ou d'une sensibilité morale. La signification de ce sens, ou de cette sensibilité morale, peut varier d'une théorie morale à l'autre. Pour certaines personnes, il s'agit de l'acquisition de principes moraux qui s'opérationnalisent dans l'action et guident la compréhension des situations éthiques pour l'individu possédant lesdits principes. Pour d'autres, cette moralité se traduit par la manifestation d'un certain caractère éthique, de vertus spécifiques guidant un agir éthique, etc. (Prairat, 2013). Sans entrer dans ces questions propres à la philosophie morale, il est possible de s'accorder sur l'idée que la moralité d'une personne se reconnaît par autrui dans la manifestation d'un agir guidé par des valeurs éthiques. Dans le cas des enseignantes et enseignants, ce sont donc principalement les collègues (mais également les élèves, les parents, etc.) qui seront les acteurs de cette reconnaissance (Kerlan et Simard, 2012) de la moralité de l'enseignant en question¹⁴.

Ensuite, par la notion de « professionnalité », nous identifions ici le fait de se sentir reconnu comme étant un professionnel aux yeux de ses collègues (Jorro, 2013; Point, 2021a). Cela signifie que c'est lorsque l'on fait preuve de professionnalisme (se comporter comme un

14. Cependant, si on élargit cette reconnaissance à l'ensemble de la société, ce sont les mœurs d'une société qui deviennent alors l'étalon de mesure de la moralité publique et qui demandent à l'enseignant de faire preuve d'une moralité exemplaire.

professionnel) que notre professionnalité peut être reconnue par nos pairs. La professionnalité est donc le sentiment de maîtrise de notre rôle professionnel¹⁵ attesté par le regard des autres professionnels (Mukamurera, Sawsen et Benjamin, 2020). Ce point implique une situation d'interprofessionnalité. C'est-à-dire que l'on n'exerce pas seul notre profession, mais en étant en relation avec d'autres professionnels (de sa profession ou d'autres professions partageant des objectifs complémentaires aux nôtres). Cette professionnalité forme un enjeu de taille pour ceux et celles qui entrent dans un nouveau cadre professionnel, car leur insertion professionnelle dépend en partie de ce sentiment d'être reconnus par leurs collègues comme étant à la hauteur (image positive de soi comme enseignant).

Confondre la moralité et la professionnalité constitue, selon nous, un obstacle épistémologique, car cette confusion rend difficile à définir et à opérationnaliser par la suite, avec clarté, une éthique professionnelle enseignante¹⁶. Selon Eirick Prairat (2015, 2013), cette éthique professionnelle, pour être partagée entre les enseignants et enseignantes, nécessite un consensus ou un ensemble de standards (principes, valeurs, etc.) communs qui ne soient ni trop abstraits (nécessité d'une opérationnalisation efficace) ni trop concrets (risque d'une réduction à

15. Ce qui signifie que «la maîtrise du rôle professionnel [passe] à travers le développement des savoirs et des compétences liés à l'enseignement et aux diverses responsabilités professionnelles de l'enseignant» (Giguère et Mukamurera, 2019).

16. Prévenons toutefois un malentendu : si confondre la moralité et la professionnalité est problématique, les disjoindre radicalement serait tout aussi difficile à soutenir. Cela reviendrait à la possibilité d'être soit un «monstre» sur le plan éthique, tout en restant «professionnel» : disjonction que Hannah Arendt a déjà travaillée (Foray, 2001), soit à être le plus vertueux des hommes tout en étant le moins professionnel des collègues (ce qui pose d'autres difficultés).

un applicationnisme étroit). C'est pourquoi une éthique professionnelle pour les enseignantes ne peut s'autoriser le luxe d'entretenir une confusion entre «être une bonne personne» et «être une bonne enseignante». Un choix théorique important est nécessaire ici, et peut se faire plus en éthique professionnelle qu'en didactique de l'éthique.

Pour cette dernière, on peut discuter du choix à opérer entre éduquer les enfants à devenir soit de «bonnes personnes» soit de «bons citoyens». En effet, si la différence entre «être reconnu comme une bonne personne» et «être reconnu comme un professionnel» est vague pour les étudiantes, futures enseignantes, la conséquence directe de cette confusion est que la finalité de la didactique de l'éthique sera, elle aussi, confuse. Faut-il donner aux enfants les moyens d'être reconnus par les autres enfants comme de «bonnes personnes», ou bien comme des personnes qui agissent de façon adéquate au règlement et aux valeurs civiques de l'école? Nous laissons de côté ce débat, qui remonte, au moins, à Rousseau (Point, 2022; Zask, 2001), pour nous concentrer sur le cas de la formation à l'éthique professionnelle.

Faire de la moralité un repère – si ce n'est un objectif – d'une formation à l'éthique professionnelle serait, selon nous, une erreur¹⁷. Les raisons de ce jugement sont les suivantes: 1) ce serait donner un objectif trop vaste à l'éthique professionnelle pour le temps limité de cet ensemble de principes et de règles dans le domaine de la formation universitaire; 2) ce serait retomber de

17. Toutefois, pour nuancer notre propos, n'oublions pas que la Cour suprême du Canada a plusieurs fois rappelé que les enseignantes et enseignants doivent faire preuve d'une moralité exemplaire. Il est donc important, et dans leur intérêt, que ces derniers connaissent leurs droits ainsi que cette moralité exemplaire qui les implique.

nouveau dans les ornières de la recherche d'une morale universelle sans tenir compte des spécificités des situations professionnelles vécues; 3) ce serait envoyer le message, contre-productif, que les enseignants et enseignantes ne sont pas «suffisamment» de bonnes personnes, ce qui est difficilement vérifiable, on en conviendra. Au vu de ces raisons rapidement esquissées, il nous semble que la confusion entre la moralité et la professionnalité est dommageable pour l'éthique professionnelle et forme un obstacle épistémologique à la formation universitaire de cette dernière.

Spécifiquement, cet obstacle épistémologique interroge peut-être l'origine même de l'exigence éthique au regard des relations sociales. Quelle est la nature du besoin de reconnaissance intrinsèque à l'agir éthique? Pour être reconnu comme «éthiquement fiable» par ma communauté, faut-il que je démontre la possession d'une «identité» éthique (caractère, vertu, sensibilité, principe, etc.), ou bien faut-il que je fasse preuve d'un agir éthique adéquat? Qu'est-ce qu'autrui reconnaît chez moi qu'il considère comme éthique? Comment se construit mon jugement éthique sur le comportement d'autrui et comment le jugement éthique sur soi-même se construit-il par la médiation du jugement éthique d'autrui? Toutes ces questions montrent bien que la professionnalité, dans le champ de l'éthique, n'est pas dénuée d'intérêts et de difficultés théoriques et pratiques. Faire de cette notion un repère de l'éthique professionnelle, plutôt que la notion de moralité, permet d'éviter non seulement une introspection purement individuelle (risque d'isolement du sujet et d'incompréhension de la part d'autrui), mais également une bureaucratisation strictement externe (risque de contraintes illégitimes supplémentaires), car le besoin de reconnaissance éthique de la professionnalité

peut enfin se discuter entre pairs. Entre l'ancienne morale solitaire et la simple gestion des relations humaines, l'éthique professionnelle ouvrirait alors le dialogue entre les professionnels de l'éducation sur les valeurs et les attentes des uns et des autres en vue d'un objectif commun et partagé : l'éducation, la plus complète possible, du public scolaire concerné.

Ainsi, à rebours d'un empressement, compréhensible, mais contre-productif, des enseignants et enseignantes à transmettre une morale établie et reconnue comme souhaitable socialement, une éthique professionnelle mettant la professionnalité au cœur de sa réflexion prônerait le temps du dialogue et de la recherche éthique (Bouchard et Daniel, 2012). C'est donc à la suite des travaux de France Jutras (Jutras et Desaulniers, 2006) et de Georges A. Legault (1999) que nous encourageons, en formation universitaire, une éthique professionnelle outillée pour discuter des valeurs éthiques, réfléchir sur des situations professionnelles concrètes, développer des habiletés dialogiques pour enquêter sur une pratique professorale et la justifier ensemble.

Conclusion

Le travail présenté dans ce chapitre appartient au champ de la philosophie de l'éducation. C'est dire que nous avons tenté d'étudier un problème concret relatif à l'éducation (la difficulté à employer la philosophie pour enfants comme outil de la didactique de l'éthique), puis de formuler des hypothèses pour le résoudre (dépasser les obstacles épistémologiques sous-jacents aux difficultés didactiques observées). D'autres hypothèses auraient pu être formulées, et d'autres recherches avec des collectes de données seraient évidemment nécessaires pour

évaluer la portée de ces analyses. En ce sens, notre travail se limite prospectivement à la falsifiabilité de nos réflexions sur l'articulation entre les deux difficultés didactiques et les deux obstacles identifiés à une formation universitaire en éthique professionnelle pour la personne enseignante.

La première difficulté didactique observée est le décalage entre l'habitus didactique des étudiantes et étudiants et les postulats pédagogiques de la PPE. Cette inadéquation entre les deux illustre, selon nous, un premier obstacle épistémologique pour la formation à l'éthique professionnelle. Cet obstacle est celui d'un manque d'épanouissement des étudiantes et étudiants dans leur rapport aux savoirs éthiques, manque causé par une quasi-absence d'explicitations durant leur formation de ce qu'est un rapport au(x) savoir(s) et les conséquences de ces derniers sur l'apprentissage. Ensuite, la seconde difficulté didactique étudiée s'observe dans les différents comportements et stratégies des étudiantes et étudiants qui trahissent ainsi la présence d'un certain empressement à atteindre un résultat didactique « rentable ». Nous avons alors vu comment cet empressement risque de mener à une moralisation de l'éthique professionnelle avec une normativité excessive. Cette seconde difficulté traduit, selon nous, un second obstacle épistémologique : celui d'une confusion entre la moralité et la professionnalité dans l'esprit des étudiantes et étudiants. Or cette confusion nuit à la construction d'une éthique professionnelle favorisant le dialogue et la réflexion collective.

Ainsi, notre projet d'articuler la didactique de l'éthique à l'éthique professionnelle nous a permis de penser ensemble le champ de la didactique (et ses difficultés), de l'épistémologie (et ses obstacles) et de l'éthique (et ses enjeux professionnels). Gageons que d'autres

travaux et d'autres recherches poursuivent cette perspective stimulante et potentiellement encore riche de réflexions et de découvertes à venir.

Références

- Agostini, M. (2007). Généalogie du concept de « communauté de recherche » : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman. *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, 33, <<http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/033/006/>>, consulté le 6 avril 2023.
- Alix, S.-A. (2017). L'éducation progressiste aux États-Unis : histoire, philosophie et pratiques (1876-1919). *Recherche & formation*, 1(87), 126-128.
- Alpe, Y. et A. Barthes (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (29), 33-44.
- Auriac-Peyronnet, E. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 59(4), 356-370.
- Auriac-Slusarczyk, E., F. Claquin, A. Halté, A. Specogna et I. Vinatier (2011). Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire. *Recherche en Education*, 3, 80-93.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.
- Beillerot, J., N. Mosconi et C. Blanchart-Laville (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.
- Belzile, M. (2016). *Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Thèse de doctorat, Québec, Université du Québec à Rimouski en association avec Université du Québec à Montréal.
- Bernard, M.-C., A. Savard et C. Beaucher. (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec, Université Laval, Livres en

- ligne du CRIRES, <https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf>, consulté le 6 avril 2023.
- Berton, B. (2015). *Le débat philosophique à l'école primaire : une identité en construction*. Thèse de doctorat, France, Université Charles de Gaulle – Lille III.
- Bigot, V. et L. Cadet (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris, Riveneuve.
- Bouchard, N. et M.-F. Daniel (2012). *Penser le dialogue en éducation éthique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. et L. Boltanski (1976). La production de l'idéologie dominante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2), 3-73.
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université : conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris, Armand Colin.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Charlot, B., E. Bautier et J.-Y. Rochex (1993). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. Dans *Actes du colloque Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille, Presses de l'Université de Marseille.
- Clanet, J. et L. Talbot (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Cloutier, G. et L.-A. St-Vincent (2017). Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique. *Éducation et francophonie*, 45(1), 134-154.
- Copleston, F. (1994). *A History of Philosophy*. Vol. 8 : *Modern Philosophy : Empiricism, Idealism, and Pragmatism in Britain and America*. New York, Doubleday.
- Crahay, M. et A. Fagnant (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (161), 79-117.

- Dam, G. et M. Volman (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, (120), 59-66.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. Dans *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 9: 1916*. Charlottesville, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1932). Ethics (revised edition). Dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 7: 1932, Ethics, revised edition*. Charlottesville, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1937). What is learning? Dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937, Essays*. Charlottesville, Southern Illinois University Press.
- Duclos, A.-M. (2014). La philosophie pour enfants comme approche subversive face à la logique néolibérale en éducation. *Éthique en éducation et en formation: Les dossiers du GREE*, 1(3), 75-97.
- Dufourt, P. (2020). Fondements épistémiques et enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains. *Éthique en éducation et en formation: les dossiers du GREE*, (9), 105-120.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris, Vrin.
- Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque*, (19), 79-102.
- Fortin, M.-F. et J. Gagnon (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. 3^e éd. Montréal, Chenelière Éducation.
- Freire, P. (2017). *Pédagogie de l'autonomie*, Traduit par Jean-Claude Régnier. Toulouse, Éd. Érès.
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, 6(1), 30-42.
- Gagnon, M., É. Couture et S. Yergeau (2013). L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe: propos d'adolescents. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57-78.

- Gagnon, M. et S. Yergeau (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire: vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Giguère, F. et J. Mukamurera (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (54).
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert, P., C. Vander Borgh, R. Defise, G. Debeurme et S. Sinotte (2009). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. 3^e éd., Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2013). *Professionnalité émergente. Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Jutras, F. et M.-P. Desautniers (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Kerlan, A. et D. Simard (2012). *Paul Ricœur et la question éducative*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Kohan, W. (2018). Paulo Freire and philosophy for children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37(6), 615-29.
- Legault, G.-A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (166), 71-87.
- Lipman, M. (1991). *À l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique*. 3^e éd., Bruxelles, De Boeck.
- Lipman, M. (2008). *Chapitre 1. Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. La philosophie pour enfants*. 2^e éd., Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Marchildon, A. (2017). Le pouvoir de déployer la compétence éthique. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociale et gouvernementale*, 19(1), <<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2920>>, consulté le 6 avril 2023.

- Mialaret, G. (2004). Observation des faits et des situations d'éducation. *Que sais-je ?*, (3699), 59-74.
- Michaud, O. (2020). What kind of citizen is philosophy for children educating? What kind of citizen should it be educating? *Philosophical Inquiry in Education*, 27(1), 31-45.
- Mukamurera, J., L. Sawsen et K. Benjamin (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec: mesures offertes et retombées perçues. *Canadian Journal of Education*, 43(4), 1035-1070.
- Nóvoa, A. (1997). La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 73(1), 3-48.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13.
- Point, C. (2019a). De quoi la compétence dans l'œuvre de John Dewey est-elle le nom? *Éducation et socialisation*, (52), <<https://doi.org/10.4000/edso.6308>>, consulté le 6 avril 2023.
- Point, C. (2019b). Oser l'expérimentation: l'animation socioculturelle comme outil de la pédagogie universitaire. *Spécificités*, 12(1), p. 195-210.
- Point, C. (2020). Paulo Freire & John Dewey: d'un dialogue impossible à un conflit constructif? Dans N. Hedjerassi (dir.), *Les pédagogies émancipatrices: actualités et débats*, Vulaines sur Seine, Éditions du Croquant, 49-71.
- Point, C. (2021a). De la professionnalisation à la professionnalité: repenser la formation universitaire avec John Dewey. Dans Y. Maury et J.-M. Paragot (dir.), *Apprendre, s'apprendre, faire apprendre: Perspectives, constructivistes en éducation*. Paris, L'Harmattan, 129-145.
- Point, C. (2021b). La philosophie pour enfants: une piste pour réconcilier enseignement disciplinaire et vie scolaire? *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Philosophia*, 66(1), 163-177.
- Point, C. (2022). Repenser la notion d'intelligence: le projet progressiste de John Dewey. Dans S. Audidière et A. Janvier (dir.), « *Il faut éduquer les enfants...* »: *l'idéologie de l'éducation en question*. Lyon, ENS Éditions, 147-157.

- Polo, C. et C. Point (2022). Enquêter et innover grâce au doute : une formation par la pratique philosophique réflexive. Dans J. Cintéro et S. Simonian (dir.), *Questionner l'innovation. Lectures axiologiques*. Dijon, Raison et Passions, 55-71.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2014). *De la déontologie enseignante : valeurs et bonnes pratiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec, et Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 3^e éd., Québec, Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. et M. Gagnon (2012). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. 2^e éd. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1988). Le contrat didactique : une construction théorique et une connaissance pratique. *Interactions didactiques*, (9), 67-80.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- Slade, C. (1997). Conversing across communities: Relativism and difference. *Analytic Teaching*, 17(2), 67-77.
- Stoller, A. (2014). *Knowing and Learning as Creative Action: A Reexamination of the Epistemological Foundations of Education*. New York, Palgrave Pivot.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.

- Therriault, G., S. Fortier et D. Baillet (2020). Mise en perspective des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques. Une illustration à partir de recherches menées auprès d'étudiants universitaires, *Academia*, (19), p. 155-181.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail: approcher l'expérience avec John Dewey*. Clamecy, Éditions Raison et Passions.
- Tozzi, M. (2008). Faire philosopher les enfants: constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogène*, 224(4), 60-73.
- Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux: histoire des pratiques d'enseignement à l'université, des années 1950 à 2010*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Vincent, G., B. Courtebras et Y. Reuter (2012). La forme scolaire: débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-35.
- Zask, J. (2001). L'élève et le citoyen, d'après John Dewey. *Le Télémaque*, 20(2), 53-64.

Chapitre 3

■ Amorcer une autorégulation de l’agir éthique en formation initiale en enseignement : défis et leviers

Lise-Anne St-Vincent

Les milieux éducatifs sont porteurs de changements sociaux. Par conséquent, ils se transforment continuellement à différents égards. En effet, afin de demeurer au diapason avec les communautés qu’ils desservent, ces milieux prennent des décisions qui doivent tenir compte des changements qui s’opèrent simultanément dans la société sur les plans de la santé, de l’environnement, de l’inclusion de la diversité, de la technologie, etc. L’évolution rapide des milieux éducatifs au cours des dernières décennies a généré de nouvelles situations complexes à l’école (St-Vincent, 2017). Ainsi, la personne enseignante qui se présente dans un milieu éducatif avec le souci d’agir de manière éthique est inévitablement confrontée à des tensions avec lesquelles elle doit composer. Le développement de l’agir éthique en enseignement s’amorce au début de la pratique, généralement en formation initiale. Les personnes étudiantes doivent apprendre à reconnaître et à examiner les situations comportant des enjeux éthiques susceptibles de se présenter dans les milieux

dans lesquels elles évoluent (Shapiro et Gross, 2013; St-Vincent, 2011).

À la lumière de certains travaux de recherche et de connaissances issues de la recherche, la chercheuse – à titre de professeure attitrée – a été en mesure d'explorer depuis quatre ans, auprès d'une dizaine de groupes, différents outils développés dans le cadre d'un cours d'éthique en éducation offert à des programmes de premier cycle en enseignement¹.

Afin de bien illustrer la démarche explorée, nous présentons d'abord le contexte dans lequel le cours s'offre. Nous expliquons ensuite la progression adoptée pour accompagner les personnes étudiantes dans le développement de leur agir éthique, ainsi que l'appréciation générale de l'approche vécue chez les personnes étudiantes et chez la professeure-chercheuse. Finalement, nous soulignons certains défis, comme l'hétérogénéité des groupes et la réalisation de l'exercice dans un contexte de simulation, ainsi que certains leviers, comme la complémentarité des expériences vécues et la critique aidante entre les pairs.

Le contexte : premiers constats dégagés

Le cours trimestriel *Éthique et déontologie en éducation* se déroule sur dix séances de trois heures chacune. La composition des groupes est très hétérogène. Non seulement les personnes étudiantes proviennent de

1. Le cours PDG1040 *Éthique et déontologie en éducation* est un cours obligatoire dans tous les programmes de baccalauréat en enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières : éducation préscolaire et enseignement primaire, adaptation scolaire, secondaire (profils : français, maths, sciences et technologie, univers social et développement personnel), arts, langues secondes et sciences de l'activité physique.

plusieurs programmes d'enseignement, mais le cours peut être suivi dans une période différente de leur formation – d'une durée de quatre ans –, et certaines personnes étudiantes peuvent n'avoir réalisé aucun stage et d'autres avoir déjà terminé leur quatrième stage. Ce contexte a permis de mettre en évidence certains constats à prendre en considération pour concevoir une approche pédagogique appropriée.

Des concepts fondamentaux souvent mal compris et peu réfléchis

Lors du premier cours, les personnes étudiantes sont invitées à présenter par écrit leur représentation de l'éthique professionnelle en enseignement et à en faire part oralement, de façon volontaire. De manière généralisée, un certain malaise émerge dans l'ensemble de leurs propos, exprimant que c'est la première fois qu'elles doivent mettre ce concept en mots et qu'elles n'arrivent pas à l'expliquer clairement. Souvent, elles utilisent des exemples pour s'aider : « Il faut toujours se présenter à l'heure dans la classe » ; « Il faut s'adresser aux jeunes de manière convenable » ; « Il faut respecter les règlements », etc. Elles évoquent la plupart du temps l'idée de se conformer aux normes explicites et implicites dans le milieu de l'enseignement et de répondre aux comportements attendus. Ensuite, la professeure présente une situation en dehors des balises usuelles :

[U]n collègue avec qui vous êtes devenu ami vous confie qu'il modifie les notes d'une de ses élèves pour la protéger [et] il vous demande de ne pas le dire à personne. Vous savez que l'élève en question vit un moment difficile et que ce n'est pas habituel. De plus, un échec à un cours pourrait transformer son parcours scolaire considérablement. Cependant, l'intégrité et la

justice sont des valeurs importantes pour vous... Comment faire preuve d'éthique professionnelle dans ce cas-ci ?

À ce moment-là, plusieurs personnes étudiantes réagissent de manière verbale ou non verbale en exprimant que ce n'est pas aussi clair que ça comment agir de manière éthique devant certaines situations. Elles vivent un point de rupture avec l'ébauche de leur représentation et verbalisent le besoin d'y réfléchir de manière plus systématisée.

Des concepts polysémiques liés à l'éthique professionnelle

Le vocabulaire utilisé autour de l'éthique emprunte des cadres différents. À titre d'exemple, certains auteurs et autrices ne distinguent pas la morale de l'éthique. En outre, certains propos réfèrent à la déontologie, tandis que d'autres, à l'éthique pour expliquer des concepts similaires. Cela rend plus confus ou difficile le dialogue des étudiants et étudiantes autour des situations éthiques problématiques, et cela complique le discours à adopter pour enseigner ainsi que les avenues à proposer pour réfléchir collectivement et individuellement à l'éthique professionnelle.

Des absences de repères pour analyser les situations avec des enjeux éthiques

Lorsque les personnes étudiantes témoignent de situations rencontrées ou sur lesquelles elles se questionnent, qu'elles estiment d'ordre éthique, il appert que ces situations ne sont pas toutes du même ordre ni de la même sévérité. Cependant, afin d'analyser ces situations en vue de mieux y répondre, peu de repères sont connus.

Ainsi, une personne peut raconter qu'elle ne sait pas quoi faire lorsqu'un collègue la déprécie devant les élèves, une autre peut décrire qu'elle a été témoin de la négligence d'une éducatrice envers un enfant, une autre peut expliquer qu'elle est au courant qu'un collègue entretient une relation intime avec une élève, ou une autre peut relater une situation à l'école où un groupe du personnel s'oppose vivement à une méthode de gestion de classe utilisée par un autre groupe dans la même école. Toutefois, chaque situation racontée crée un malaise chez la personne et représente bien un conflit entre des valeurs ou principes à prioriser. Le ressenti d'inconfort durant les témoignages fait ressortir l'utilité de donner des moyens pour aider la personne à mieux se situer devant la situation avant de proposer des outils pour s'engager dans un processus de résolution.

Afin d'atteindre les objectifs du cours, il s'est donc révélé essentiel d'élaborer avec les personnes étudiantes un langage leur permettant de mieux circonscrire leur posture et de justifier leurs décisions et leurs actions devant ces situations. Il a été par la suite utile de leur proposer des outils afin qu'elles puissent s'engager dans la recherche de solutions avec les personnes concernées dans les milieux (bénéficiaires, collègues). Dans cette perspective, l'élaboration de leur propre cadre de référence éthique (St-Vincent, 2017; St-Vincent *et al.*, 2022; Tuana, 2014) leur a permis de broser un portrait de leurs repères personnels, sous forme de schéma, pour prendre des décisions. Finalement, il a été enrichissant de leur permettre d'explorer un processus décisionnel éthique en équipe inspiré de modèles de résolution déjà existants (Legault, 1999; Shapira-Lishchinsky, 2013; St-Vincent, 2017).

La progression dans l'accompagnement

La mise en œuvre d'une approche à l'intérieur d'une dizaine de cours a exigé une planification fine en amont quant à l'introduction des concepts à enseigner (p. ex. agir éthique, types de situations avec des enjeux éthiques), ainsi que l'exploration d'outils (p. ex. cadre de référence éthique, processus de résolution de problème éthique), et ce, pour assurer une progression cohérente, tout en permettant des allers-retours constants entre les notions précédentes.

Un langage commun

L'interprétation de ce que signifie « agir de manière éthique » dans la pratique enseignante est très variable. L'établissement d'un langage commun vise à créer un lieu où les personnes arrivent à se rejoindre. De prime abord, ce lieu est plutôt celui où les personnes semblent reconnaître un manque d'éthique professionnelle (Cloutier, 2016; Coutier et St-Vincent, 2017). Dans cette optique, afin de mieux comprendre où se situent les connaissances des personnes étudiantes, il est donc approprié de commencer par recenser leurs représentations, pour ensuite convenir de quelques définitions et concepts de base.

Recenser les représentations

Un point de départ intéressant afin de développer un langage commun avec un groupe de personnes étudiantes est de prendre conscience de la posture de chacun au départ. Ainsi, il est utile de recenser les représentations avec les personnes et de faire émerger certaines de leurs limites. Après avoir laissé les personnes

décrire avec leurs propres mots ce qu'est l'éthique professionnelle en enseignement, un questionnement incitatif peut amener un point d'ouverture : si une personne enseignante est courtoise, qu'elle respecte les règlements, qu'elle est ponctuelle, que les élèves de sa classe se conforment bien, est-ce suffisant pour affirmer qu'elle agit de manière éthique ? Et si cette personne ferme les yeux lorsqu'elle est témoin d'intimidation d'un de ses élèves en dehors des heures de classe ? L'accueil des réactions spontanées des personnes étudiantes de même que la reformulation de leurs propos mènent généralement à une volonté affirmée de s'y retrouver plus clairement.

Proposer quelques définitions de base

S'il est judicieux de proposer des définitions pour établir un langage commun, il est aussi nécessaire de clarifier le fait qu'il existe différentes postures dans le domaine de l'éthique et de justifier la sienne comme professeure. À titre de professeure-chercheuse, nous approchons l'éthique professionnelle comme une activité communicationnelle aidant à l'autorégulation des attitudes et des comportements dans le milieu professionnel, et nous considérons que l'argumentation et la délibération y occupent une place centrale. Qui plus est, le mot « morale » suscite souvent chez les personnes des idées de répression, d'autorité et d'incitation (Bourgeault, 1999 ; Cloutier, 2016 ; Desaulniers et Jutras, 2012 ; Fortier 1995). Par conséquent, dans une visée de clarification du discours, nous faisons la distinction entre la morale et l'éthique, bien que les éthiciens aient encore des postures partagées à ce sujet. Ainsi, les concepts suivants sont posés dès le départ.

- **Morale.** Plan de référence, ensemble de repères servant d'appuis pour la réflexion (Fortin, 1995; Gohier, 2009; Ricœur, 2004);
- **Éthique.** Exercice de jugement qui puise dans notre littérature morale (Tuana, 2014) et qui s'appuie sur des valeurs ciblées à actualiser en tenant compte de leur rapport aux normes (Drolet, 2014; Fortin, 1995; Legault, 1999);
- **Éthique appliquée.** Exercice de jugement qui met un accent sur des préoccupations ciblées au sein de la société: bioéthique, éthique des affaires, éthique professionnelle, etc. (Parizeau, 2004);
- **Éthique professionnelle.** Exercice de jugement qui guide les professionnels à «assumer leurs responsabilités professionnelles de la façon la plus respectueuse des personnes et la plus proche des valeurs de leur profession» (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 40);
- **Agir éthique.** Résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend, ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui (Cloutier et St-Vincent, 2017).

Par conséquent, les concepts présentés doivent être utilisés en cohérence par la suite dans le discours et dans les échanges avec les personnes étudiantes.

Proposer un schéma avec repères pour les situations avec des enjeux éthiques

Nous avançons très tôt dans le cours le fait qu'une situation avec des enjeux éthiques implique qu'il y aura des conséquences potentielles dans la vie de plusieurs

personnes. Considérant que les situations avec des enjeux éthiques ne sont pas toutes du même type ni de la même sévérité, un schéma est proposé aux personnes étudiantes pour analyser les situations. Ce schéma a été conçu au fil des années à l'aide des cas recensés dans les travaux de recherche de la professeure-chercheuse portant sur les situations comportant des enjeux éthiques rencontrés dans les milieux d'enseignement. Ces recherches sur le terrain ont été réalisées au Canada, notamment au Québec, ainsi qu'en Suisse, en Espagne et en Nouvelle-Zélande au cours des 15 dernières années (St-Vincent, 2015; St-Vincent *et al.*, soumis).

De manière globale, ce schéma a pour fonction de situer où se trouve le cas présenté parmi quatre grandes catégories dégagées : acte criminel ou illégal, manque-ment éthique, jugement maladroit ou problème éthique. Ensuite, il fait ressortir certaines caractéristiques qui les distinguent. Ainsi, des personnes sont susceptibles de commettre des actes faisant partie de ces quatre catégories, mais ce avec des voiles² altérant leur perception de la situation, soit des enjeux personnels, des réactions émotives, des conditions physiques ou mentales instables. Un problème éthique suppose que les postures soient divergentes, ce qui amène à la possible rupture des voiles existants. Le cadre normatif offre des balises plus claires pour les trois premières catégories – acte

-
2. Un voile est un phénomène constaté lorsque certaines préoccupations personnelles semblent occuper l'avant-plan et compromettent l'analyse des enjeux éthiques de la situation elle-même. À titre d'exemple, une enseignante refuse de s'interroger à propos d'une situation vécue en raison de son statut précaire ou encore une personne pose des actes qu'elle sait inacceptables, et ce, de manière récurrente, parce qu'elle vit des événements personnels difficiles en dehors du travail. Ainsi, l'inconfort ou la vulnérabilité ressentis viennent biaiser les actions prises afin de répondre à un besoin ou à une crainte qui concerne la personne uniquement (St-Vincent, 2011).

illégal ou criminel, manquement éthique et jugement maladroit –, mais moins claires lorsqu'il s'agit d'un problème éthique. En effet, le problème éthique émerge souvent parce qu'il y a présence d'une zone floue et même que parfois certains éléments normatifs sont contradictoires (Bourgeault, 2013).

Par ailleurs, le schéma permet également d'évoquer la sévérité possible des incidences négatives sur les personnes au centre des enjeux. En outre, il donne l'occasion de réfléchir au potentiel de réparation auprès des personnes au centre des enjeux. Nous expliquons de manière plus détaillée les quatre catégories à la suite de la figure 3.1.

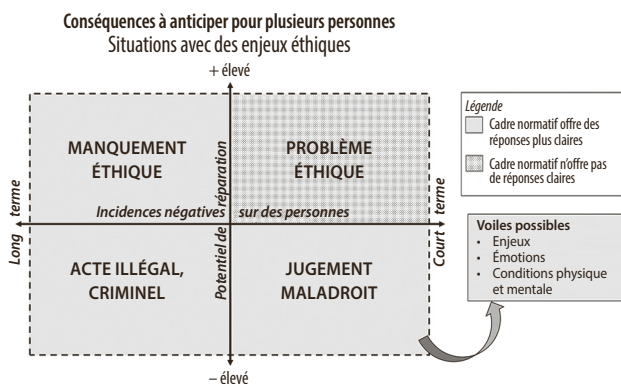


Figure 3.1 – Type de situations avec des enjeux éthiques

• Acte illégal ou criminel

Il est plus simple de situer un cas qui se retrouve dans cette catégorie. Dès qu'il y a compromission de la sécurité de l'autre ou encore de son bien-être de manière signifiante, il existe certaines normes qui balisent et sanctionnent l'acte commis. Il importe

peu si la personne qui commet l'acte sait ou ne sait pas que c'est inacceptable. Elle peut avoir certains voiles qui l'empêchent de percevoir les conséquences de ses actes. Par exemple, une enseignante qui entretient une liaison amoureuse avec un élève peut savoir que c'est inacceptable socialement, mais elle ressent qu'elle ne peut s'empêcher de vivre cette relation. Elle peut le cacher, parce qu'elle ne veut pas perdre son travail ou être accusée en justice. Dans cette catégorie, le potentiel de récurrence est moins grand (quoiqu'existant) si cette situation est traitée, car certaines sanctions sont prévues.

- **Manquement éthique**

Cette catégorie suscite souvent des réactions émotives spontanées de la part des personnes qui les racontent. La personne qui commet l'acte sait qu'il s'agit d'un geste inacceptable, mais elle peut le faire de manière récurrente. Les balises n'apportent pas de réponse reliée directement à ces actes. Par exemple, un enseignant à l'ordre du secondaire peut être très au fait de son obligation d'accommoder un élève ayant un besoin particulier en lui permettant d'utiliser un logiciel pour l'aider à lire un texte, surtout si c'est inscrit dans un plan d'intervention. Mais à l'occasion, il peut priver l'élève de ce soutien juste parce qu'il souhaite lui montrer que la « vraie vie » ne lui permet pas toujours d'avoir un soutien technologique, et ce, en le disant à voix haute à chaque fois devant toute la classe. Peut-être que cet enseignant vit beaucoup d'émotions parce que son propre enfant présente des difficultés sur le marché du travail et vit de l'injustice actuellement. Bien que la *Loi sur l'instruction publique* stipule que l'enseignant a une obligation de moyens, il n'y a pas de mention

explicite sur la manière de le faire. L'enseignant risque de reproduire le comportement. Cette situation vécue par l'élève peut avoir des incidences à long terme sur son estime de soi, sur sa motivation et dans ses apprentissages. Cependant, l'élève pourra comprendre clairement à un certain moment que cela est inacceptable et porte un certain potentiel de réparation.

- **Jugement maladroit**

Cette catégorie représente les situations dans lesquelles la personne peut commettre une action avec une intention bienveillante en omettant d'autres éléments importants qui peuvent compromettre la sécurité ou le bien-être d'une autre personne, mais de manière moins claire que dans la catégorie acte illégal ou criminel. Dans la catégorie jugement maladroit, les conséquences possibles des actes posés pour les personnes concernées sont plus difficiles à anticiper. La personne qui commet un acte par jugement maladroit ne sait pas que c'est inapproprié ou encore elle manque d'expérience. Par exemple, une enseignante amène dîner un élève chez elle à quelques reprises parce qu'elle est au courant qu'il ne mange pas à sa faim chez lui. Elle est triste de le voir apporter régulièrement une boîte à lunch peu garnie et elle ne peut tolérer qu'il soit ainsi négligé. Il n'y a pas de norme qui interdit d'aider quelqu'un qui a faim ni de faire preuve de bienveillance à l'égard d'un enfant dont nous sommes responsables professionnellement. Cependant, si la direction est mise au fait de la situation et qu'elle approche l'enseignante en lui expliquant que cela n'est pas approprié et que cela pourrait engendrer d'autres problèmes importants, l'enseignante devra alors

cesser de l'amener chez elle. À ce moment-là, même si on tente d'expliquer à l'enfant qu'il ne pourra plus aller dîner chez l'enseignante, car cela n'est pas une bonne chose, ce dernier pourra difficilement comprendre le sens des événements.

- **Problème éthique**

Dans cette catégorie, le cadre normatif n'apporte pas de réponses claires et il y a une divergence de postures et de perceptions face à la situation entre les différents acteurs responsables. Il n'y a pas de manquement éthique clair de la part d'une personne qui pose un acte, mais il y a plutôt des manières très différentes de réagir devant la situation rencontrée, et cela fait émerger un conflit de valeurs ou de principes professionnels entre les acteurs. Il est d'ailleurs possible de discerner et de rompre certains voiles présents chez les acteurs de part et d'autre, parce que le conflit mène à des échanges entre les acteurs. Il existe aussi un bon potentiel de réparation et de solutions, principalement par le fait que plusieurs personnes peuvent s'engager dans un dialogue et un processus de résolution pour trouver les meilleures réponses dans le contexte. Prenons l'exemple d'une situation où quelques élèves de niveau secondaire refusent d'aller dans leur classe de français. Ils se plaignent à leurs parents que leur enseignant est trop sexiste et qu'il fait constamment des remarques désobligeantes sur les filles. Les parents se plaignent à leur tour de cette situation à la direction. Celle-ci se renseigne auprès des collègues, et les postures sont mitigées. Il faudra alors trouver une solution en équipe, car ni la direction, ni les parents, ni l'éducateur ne pourront régler cette situation individuellement.

Type d'exercice proposé pour consolider et développer le langage

Avant de présenter le schéma aux personnes étudiantes, il est judicieux de leur proposer de raconter par écrit une situation rencontrée, dans une classe ou dans un milieu d'enseignement, qu'elles jugent intuitivement comme comportant des enjeux éthiques. Par ailleurs, il est utile de leur offrir la possibilité de relater une situation dont elles ont été témoins. Pour étayer leur pensée, il est aidant de leur demander de décrire le contexte brièvement en incluant certains éléments pertinents : les faits en ordre chronologique, les paroles échangées et la conclusion des événements. Cette approche *a contrario* (Desaulniers et Jutras, 2012 ; St-Vincent, 2017 ; St-Vincent *et al.*, 2022) est particulièrement incitative pour la personne qui réfléchit aux situations avec des enjeux éthiques, car elle évoque souvent un inconfort d'une expérience qui peut aisément être ressenti à nouveau dans le corps et dans l'esprit. Pour analyser la situation racontée, la personne est ensuite mise en projet d'expliquer : quels éléments la mettent mal à l'aise dans la situation ; quelles valeurs personnelles ou encore quels principes professionnels de manière intuitive sont touchés selon elle ; et finalement, dans quelle catégorie elle se situe d'après le schéma.

Ce type d'exercice fait émerger des questions. Qu'est-ce qu'une valeur ? Qu'est-ce qu'un principe professionnel ? Comment fait-on pour les distinguer ? Où retrouve-t-on des valeurs et des principes professionnels ? Comment puis-je confirmer que ce sont réellement mes valeurs ou mes principes professionnels comme personne enseignante ? Cette ouverture représente une porte d'entrée vers la présentation du concept de cadre de référence éthique.

Le cadre de référence éthique

Chaque personne enseignante cohabite avec une diversité d'acteurs éducatifs avec qui elle doit interagir et collaborer professionnellement : membres du personnel enseignant, membres du personnel de soutien, membres de l'équipe de direction, autres personnes professionnelles, parents, etc. Il est important de rappeler que chacune de ces personnes possède un bagage différent, des plans de référence différents, donc des appuis moraux différents.

Des exercices de simulation d'échanges entre acteurs de milieu éducatif peuvent être très formateurs. Par exemple, en petites équipes, une rencontre peut être simulée entre une enseignante, une direction, un psychologue et un parent, devant un cas présenté. Les personnes étudiantes verbalisent spontanément le fait que plusieurs facteurs peuvent influencer sur la réponse à une situation, et ce, non seulement selon la personnalité et l'expérience, mais aussi selon le rôle professionnel occupé dans un milieu et les éléments qui balisent ce rôle. Cela persuade de l'utilité d'identifier plus clairement ses propres appuis à l'aide d'un cadre de référence éthique. Le cadre de référence éthique est un « système personnalisé et dynamique de repères, qui intègre certaines valeurs personnelles, des principes professionnels auxquels l'intervenant adhère, ainsi que des éléments du cadre normatif dans lequel il s'inscrit » (St-Vincent, 2017, p. 60). Le cadre de référence éthique se modifie au cours des expériences vécues dans sa pratique en raison des changements externes et internes.

Les composantes du cadre de référence éthique

Un cadre de référence éthique est constitué de trois éléments principaux : des valeurs, des principes professionnels et des éléments du cadre normatif dans lequel la personne exerce. À ce stade, dans la progression du cours, les personnes étudiantes ont une idée assez générale de ces trois composantes et elles expriment le désir de pouvoir mieux les distinguer. Dans la continuité d'établir un langage commun, nous leur proposons des définitions plus claires.

- **Valeurs**

Comme le souligne Legault (1999), « [l]es valeurs motivent à décider et à agir ». Bien que le mot « valeur » fasse partie du vocabulaire usuel des personnes étudiantes, il est généralement employé dans un sens familier. En présentant certaines définitions existantes du concept de valeur, nous mettons l'accent sur le sens que lui prête Fortin (1995), c'est-à-dire des préférences, des inclinaisons qui sont issues de l'éducation ou des expériences d'une personne. Cependant, nous insistons particulièrement sur l'actualisation de ces préférences qui témoignent de ses valeurs afin de faire émerger ce qui la motive réellement à décider et à agir. Ainsi, une personne qui exprime que la bienveillance est une valeur centrale pour elle doit être en mesure de l'exemplifier par certaines décisions ou actions qu'elle prend dans sa vie, et ce, sur le plan tant personnel que professionnel.

- **Principes professionnels**

Les principes professionnels représentent des lignes directrices qui guident les décisions et les actions dans le contexte professionnel. Bien que le choix des

lignes directrices auxquelles adhère la personne enseignante soit en général teinté par ses valeurs, les principes sont plus précis, car ils caractérisent des actes professionnels. Ces principes sont parfois transmis d'une manière implicite dans la formation du personnel enseignant et dans les milieux d'enseignement, ou encore de manière explicite dans des documents de référence, comme ceux promus à l'intérieur des milieux organisationnels en éducation ou encore les communautés d'appartenance professionnelles (Jeffrey, 2005). Les principes sont rattachés aux rôles envers les divers acteurs dans l'établissement d'enseignement et au sein de la société. À titre d'exemple, on retrouve ce principe énoncé dans un projet éducatif d'une école primaire : « Augmenter le sentiment d'inclusion de nos élèves à l'école » (Centre de services scolaire des Affluents, 2022). Bien que les principes offrent des repères pour baliser des décisions et des actions, ils ne font pas partie du cadre normatif. En effet, si une personne enseignante n'agit pas tout à fait en correspondance avec un principe, elle pourrait être invitée à revoir ses actions, mais il n'y a pas de sanction prévue ou de conséquence directe sur sa pratique, comme c'est potentiellement le cas en ce qui a trait aux éléments du cadre normatif.

- **Éléments du cadre normatif**

Le cadre normatif se définit comme un ensemble de balises qui aident à réguler la conduite entre humains, sous forme d'ententes établies (St-Vincent, 2017). À titre d'exemple, il peut s'agir de lois, de règlements, de chartes, de conventions, etc. Les personnes étudiantes saisissent souvent mal la fonction du cadre normatif, le percevant plutôt comme un

dispositif de régulation extérieur à leur cadre de pratique. Il paraît en résulter une incompréhension de ses fonctions de soutien (St-Vincent, 2011, 2013). Ainsi, les personnes étudiantes insèrent très peu ou pas d'éléments du cadre normatif pour réfléchir aux situations comportant des enjeux éthiques.

Dans différentes études, il appert que les personnes enseignantes méconnaissent le cadre normatif (Gohier, Desautels et Jutras, 2007; St-Vincent, 2013). Si une personne enseignante rencontre peu d'événements qui sortent de l'ordinaire, qui lui auraient demandé d'ajuster ou de cesser certaines actions, elle sera peu appelée à se justifier par rapport aux normes. Il est possible que la pratique nécessite peu de s'y référer spécifiquement. De plus, l'harmonisation entre les éléments du cadre normatif et l'ensemble des actions du milieu éducatif ne fait pas partie du rôle central de la personne enseignante, comme c'est le cas pour la direction d'établissement (Begley, 2003). Ainsi, la connaissance du cadre normatif demeure plutôt dans la zone proximale des besoins de la personne enseignante.

Un exercice proposé de construction d'une ébauche de son cadre de référence éthique

L'exercice suivant appelle à une expression d'une partie de soi qui a souvent été peu réfléchie et nommée pour les personnes étudiantes. Bien que ce soit déstabilisant pour elles, il est enrichissant de les placer devant une page vierge, sans modèle, afin de les inciter à structurer leurs propres représentations. Les consignes doivent être simples quant au contenu exigé. Par exemple: «À l'aide d'un réseau de concepts, illustrer des valeurs, des principes professionnels et des éléments du cadre normatif (suffisamment précis) qui sont

signifiants actuellement pour vous et donner deux exemples qui démontrent l'actualisation de certains de ceux-ci dans votre pratique.» La figure 3.2 présente un exemple un peu générique qui peut illustrer l'idée générale d'un projet.

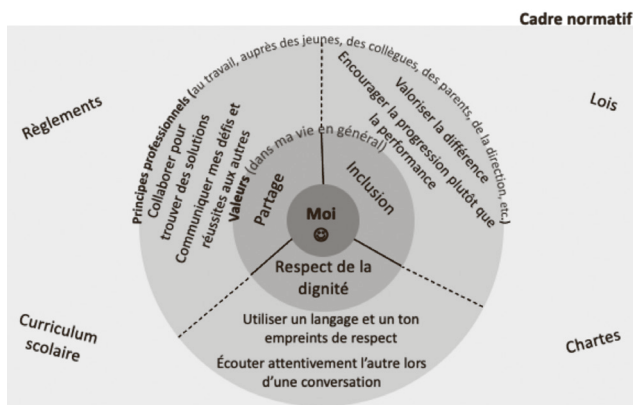


Figure 3.2 – Esquisse générale d'un cadre de référence éthique

Par ailleurs, il est enrichissant de permettre à chaque personne étudiante d'échanger avec une autre personne étudiante choisie au hasard pour expliquer son schéma et ses exemples, et ce, au cours précédant la remise de la version finale de leur cadre de référence éthique. D'une part, cela permet à chacune de préciser, d'ajuster et de modifier au mieux leur cadre de référence éthique et leurs exemples. D'autre part, cela permet de constater les similitudes et les différences avec le cadre de référence d'une autre personne. Cet exercice sensibilise bien à accepter les divergences de points de vue et prépare à la résolution d'un problème éthique en équipe.

La résolution d'un problème éthique en équipe

Il est important de rappeler aux personnes étudiantes que la « pratique enseignante est constituée de situations relevant du quotidien qui ne se présentent pas toutes comme des situations complexes » (Cloutier, 2016, p. 66). Le processus de résolution de problème en équipe est plus laborieux que les autres processus généralement empruntés et qui visent à résoudre des problèmes d'autres ordres, tels que ceux concernant la gestion de classe ou la planification de ressources. Un problème éthique se définit comme suit : un conflit de valeurs (Legault, 1999) ou de principes (St-Vincent, 2011) amenant à un dilemme (Malherbe, 2000 ; Prairat, 2013), qui exige une prise de décisions et un choix d'actions qui doivent tenir compte de plusieurs éléments dont il faudra déterminer la prépondérance, et ce, afin d'évaluer les conséquences pour chacune des personnes concernées (Legault, 1999 ; St-Vincent, 2017, p. 22).

Un problème éthique comprend quatre dimensions : plusieurs personnes concernées, des valeurs en jeu, des principes professionnels touchés et certains éléments du cadre normatif (St-Vincent, 2011). Lorsqu'un problème éthique est reconnu par des acteurs dans un milieu d'enseignement, il nécessite une mobilisation signifiante de certains acteurs responsables, car il ne peut être résolu de manière satisfaisante pour les personnes concernées, sans passer par un processus dialogique.

Les prémisses de résolution d'un problème en équipe

Le fait de reconnaître un problème éthique suppose qu'on accepte que les postures soient divergentes devant une même situation complexe, donc être d'accord que nous sommes en désaccord et tenter une formulation

commune de ce désaccord, comme le nomme Malherbe (2000). D'emblée, il est nécessaire de se placer en recherche de solutions visant à ce que chaque personne concernée se sente reconnue et incluse (Legault, 1999; St-Vincent, 2017), car c'est ce qui confère la nature éthique de ce type de processus de délibération.

Ensuite, avant de s'avancer dans un espace de délibération, il est important de s'y préparer. Cela implique d'avoir réfléchi suffisamment sur ce qui importe pour nous personnellement et dans le contexte du travail, ce qui met en valeur la construction de son propre cadre de référence éthique (St-Vincent *et al.*, 2022).

Dans le processus dialogique, la personne doit mobiliser des habiletés de communication et être réceptive lorsque l'autre s'exprime (St-Vincent, 2012). Elle doit faire preuve d'écoute et s'exprimer de manière respectueuse. Par ailleurs, elle doit s'appliquer à nuancer et à reconstruire sa posture au fil des échanges, et se recentrer sur ce qu'elle évalue de réellement important dans ce contexte précis, sans dévier vers des propos qui sortent du contexte (Legault, 1999).

Somme toute, les solutions finales avancées doivent demeurer en cohérence avec les visées du milieu, les principes et les règles de l'organisation, ainsi que le cadre normatif élargi (Desaulniers et Jutras, 2012; Jeffrey *et al.*, 2009; St-Vincent, 2013, 2022).

Des modèles de résolution de problème éthique

Il existe différents modèles de résolution de problème éthique qui ont été proposés pour les organisations (Langlois, 2014; Legault, 1999) ainsi que pour des professionnels (Drolet, 2014; Shapiro et Stefkovich, 2011) au cours de la dernière décennie. Bien que ceux-ci

recèlent des forces, ils ne sont pas vraiment adaptés aux différents milieux d'enseignement. En s'inspirant de ces derniers, il a été possible de concevoir un modèle pouvant convenir davantage aux besoins d'une équipe dans un milieu d'enseignement. La contrainte de temps pour solutionner un problème complexe présente toutefois un obstacle majeur. En effet, il faut mobiliser plusieurs personnes à l'intérieur d'un horaire quotidien chargé et balisé par une convention. Les parents, quant à eux, travaillent en dehors du milieu, et les autres personnes professionnelles qui pourraient être appelées à délibérer ne sont pas présentes à plein temps. De plus, la direction est souvent sollicitée pour régler des situations variées quotidiennement. Ainsi, une délibération doit être réalisée idéalement en quelques heures : une collecte d'informations pour compléter l'examen de la situation et la préparation des parents participants peuvent être effectuées en amont (St-Vincent, 2017). La contribution d'une personne animatrice n'ayant pas d'enjeux dans la situation et ayant été formée pour animer un groupe se révèle fondamentale pour orienter les échanges et expliquer le processus. Qui plus est, le vocabulaire doit être simple pour inclure tant les parents dans le processus que les personnes expertes du milieu.

Le modèle que nous proposons se divise en quatre temps et dix étapes. Les objectifs des quatre temps sont : examiner la situation, clarifier les conflits, statuer la posture de groupe et réviser les solutions et le processus.

- **Examiner** la situation comporte quatre étapes :
1) Prendre connaissance des informations : une collecte d'informations en amont peut être effectuée sous différentes formes et résumée au début de la rencontre de délibération. 2) Reconnaître les réactions émotives en présence : le choix de la personne

animatrice révèle toute son importance ici pour établir une distinction entre émotions et opinions. 3) Dégager le dilemme éthique: la formulation d'un dilemme doit être bien comprise. 4) Reconnaître les réactions morales spontanées: il convient de prendre une distance et d'entrer dans une délibération de manière un peu plus objective.

- **Clarifier** les conflits comporte trois étapes: 5) Anticiper les conséquences des actions sur les personnes: un tableau en deux colonnes est très utile (action du dilemme et son action opposée) pour identifier les personnes concernées et les conséquences possibles, ainsi que les valeurs ou principes rattachés à ces conséquences. 6) Vérifier les normes relatives à la situation: cette étape nécessite une recherche appliquée dans les documents réglementaires. 7) Relever les valeurs ou les principes conflictuels: cette étape nécessite de dégager une vision d'ensemble claire, et l'utilisation d'un tableau à l'étape 5 est aidant.
- **Statuer** la posture de groupe comporte deux étapes: 8) Prioriser les valeurs ou les principes: le rôle de la personne qui anime est central pour rappeler que chaque personne doit nuancer sa posture de départ et justifier sa réflexion sur les valeurs et les principes associés aux actions analysées à l'étape 5 afin d'arriver à un consensus. 9) Prendre une décision et la justifier: la valeur ou le principe jugé prépondérant déterminera l'action principale. Cependant, la solution finale doit apporter une réponse à la valeur ou au principe jugé secondaire dans le contexte.
- **Réviser** les solutions et le processus comporte une seule étape: 10) Réévaluer la décision et les actions: après la mise en œuvre des moyens choisis pour

répondre à la situation, il faut prévoir de revoir l'adéquation de la solution proposée et ses retombées pour évaluer si un réajustement doit être apporté. Par ailleurs, un milieu gagne à évaluer si le déroulement du processus mis en place pourrait être bonifié.

Une formule intéressante pour présenter aux personnes étudiantes, alors en équipe, ce processus de résolution de problème éthique est de partir d'un problème éthique inspiré d'un cas réel et d'un processus déjà vécu afin d'expliquer comment cela s'est déroulé à chaque étape. La figure 3.3 présente le modèle que nous proposons pour explorer le processus de résolution d'un problème éthique en équipe.

Modèle de résolution de problème éthique en équipe

1^{er} temps: Examiner

1. Prendre connaissance des informations
2. Reconnaître les réactions émotives en présence
3. Dégager le dilemme éthique
4. Reconnaître les réactions morales spontanées

2^e temps: Clarifier

5. Anticiper les conséquences des actions sur les personnes
6. Vérifier les normes relatives à la situation
7. Relever les valeurs ou les principes conflictuels

3^e temps: Statuer

8. Prioriser les valeurs ou les principes
9. Prendre une décision et justifier

4^e temps: Réviser

10. Réévaluer la décision et les actions

Figure 3.3 – Modèle de résolution de problème éthique en équipe

Source : St-Vincent, 2017, p. 84.

Un exercice proposé de résolution de problème éthique en équipe

Le processus de résolution de problème en équipe est complexe et cet exercice n'est pas familier pour les personnes étudiantes. Il nécessite de l'expérimenter en partie et à quelques reprises pour mieux s'approprier la démarche. Dans le cadre d'un cours, une simulation du processus est possible, à partir d'un problème éthique plausible.

Nous leur demandons d'abord de choisir un problème éthique parmi une liste de cas inspirés des situations comportant des enjeux éthiques répertoriés lors des travaux de la chercheuse. Voici un exemple de cas présenté :

Les reptiles dans la classe de sciences de Romy

Dans une classe de sciences, Romy, l'enseignante, héberge quelques reptiles pour expliquer aux élèves leurs caractéristiques, leurs mœurs et l'environnement dans lequel ils vivent. Ana, l'une des élèves d'un de ses groupes, fait partie d'une famille militant contre la captivité d'animaux, entre autres, dans les laboratoires. Ses parents s'opposent vivement à cette pratique. Ana refuse d'aller en classe de sciences et elle convainc plusieurs élèves de faire comme elle. Romy a pris soin d'expliquer aux parents que tout est fait avec beaucoup de respect, mais les parents portent tout de même plainte à la direction. Plusieurs élèves apprécient les activités reliées aux reptiles ; ils protestent vivement et écrivent une lettre à la direction.

Les personnes étudiantes doivent élaborer en équipe un plan d'action devant le problème éthique choisi

parmi les cas, et ce, en utilisant les étapes du processus décisionnel éthique proposé.

L'élaboration de ce travail est supervisée en classe par la professeure, car de nombreuses questions émergent lors des discussions entre les coéquipiers. Les retours en plénière permettent une clarification des concepts, particulièrement en regard des éléments du cadre normatif qui balisent les rôles et les relations avec les autres acteurs, l'environnement éducatif, ainsi que le rapport aux savoirs. Par ailleurs, il est mis en évidence par la professeure qu'il ne faut pas rechercher « la bonne réponse » devant une situation présentée, mais plutôt une réponse adéquatement justifiée.

L'appréciation de la formule chez les personnes étudiantes et la professeure-chercheuse

Bien qu'il n'y ait pas eu de collecte formelle de données de recherche dans le cadre des cours quant à l'appréciation des activités et de la démarche, il est possible de faire ressortir les commentaires généraux verbalisés ou écrits des personnes étudiantes et certaines observations de la professeure-chercheuse.

Les personnes étudiantes

D'emblée, plusieurs personnes étudiantes expriment que c'est inhabituel pour elles de réfléchir d'une manière systématique aux différentes situations présentées ou celles rencontrées dans leur parcours, et ce, avec un regard ciblé sur des éléments précis, comme ce qui touche les valeurs ou les principes professionnels.

En outre, des personnes verbalisent un soulagement à vivre des activités qui permettent de mettre des mots et du sens sur leur ressenti. Parfois, certaines d'entre elles

portent encore une blessure sur des événements vécus et se disent libérées d'un poids en comprenant mieux pourquoi cela les interpellait encore.

À quelques reprises, vers la fin du trimestre, certaines personnes affirment qu'elles se sentent plus confiantes et ouvertes à entendre le point de vue de l'autre. Elles s'avancent avec un peu plus d'assurance dans des espaces de négociation et s'appliquent à bien justifier leur posture lorsqu'il y a des situations complexes.

Par ailleurs, les ateliers d'autorégulation, soit la présentation d'une version de leur travail et la critique aidante entre pairs et entre équipes avant de remettre une version finale, permettent aux personnes étudiantes de mettre en parallèle leurs représentations et leurs interprétations des concepts proposés. Elles partagent leurs perceptions, leurs expériences et coconstruisent une meilleure cohérence dans leurs idées et dans leurs réponses.

Finalement, les commentaires portent souvent sur le temps qui manque. D'une part, certaines personnes auraient souhaité prendre plus de temps qu'un cours obligatoire de deux crédits pour développer davantage leur compréhension et leurs stratégies devant des situations avec des enjeux éthiques. D'autre part, elles expriment avoir peu de temps à accorder à la réflexion dans une formation où plusieurs compétences dans l'acte d'enseigner doivent être développées simultanément.

La professeure-chercheuse

Un des éléments les plus intéressants quant à l'approche proposée est le fait que la nature des exercices et des travaux, dans la progression adoptée, favorise l'émergence de plusieurs questions chez les personnes étudiantes. Les points de rupture se présentent naturellement

et les besoins se posent aux bons moments pour avancer de nouveaux concepts et y revenir fréquemment. Par ailleurs, en fonction des réflexions partagées par les personnes étudiantes en classe et dans leurs travaux, il est possible d'ajuster et de préciser la terminologie et la formulation dans les définitions proposées.

L'autre aspect signifiant qui ressort est le développement d'un répertoire évolutif des situations rencontrées dans les milieux d'enseignement, ces dernières s'inscrivant dans des enjeux dominants actuels. Par exemple, avant la pandémie, les enjeux de santé étaient absents des situations discutées chez les personnes étudiantes, mais ils sont apparus en grand nombre depuis deux ans. Comme indiqué d'emblée au début du texte, les milieux éducatifs sont porteurs de changements sociaux et, par conséquent, les situations rencontrées comportant des enjeux éthiques se transforment aussi au cours des années. Les cas proposés pour les exercices et les travaux peuvent ainsi être en meilleure correspondance avec la réalité des milieux.

Malgré ces aspects positifs, quelques défis sont à considérer.

Les défis

Les quelques défis présentés dans cette section sont centrés sur la formule du cours et non sur les enjeux soulevés en amont, comme celui de la place restreinte et isolée accordée au développement de l'agir éthique dans la formation en enseignement.

Un premier défi, quant à l'approche du cours, se situe par rapport à la composition des groupes. Comme mentionné précédemment, ceux-ci sont composés de personnes étudiantes qui possèdent des expériences à

géométrie variable dans les milieux d'enseignement. Ainsi, elles travaillent avec une quantité différente de repères. Les exercices et les travaux doivent être ajustés en conséquence. Il est important parfois d'offrir des solutions de remplacement pour raconter une situation avec des enjeux éthiques, par exemple en proposant de décrire une situation vécue comme personne éducatrice dans un service de garde ou encore comme personne animatrice dans un camp de jour.

Également, outre le nombre restreint de dix séances pour initier à l'autorégulation de l'agir éthique, le cours ne se déroule pas dans un milieu d'enseignement où les personnes étudiantes sont en exercice. Cela impose de procéder par le biais de simulations de situations à défaut d'un contexte authentique. Les personnes étudiantes ont des capacités différentes à entrer dans la peau d'un personnage pour s'engager dans des jeux de rôle. Cela peut être en raison du type de personnalité, mais cela semble aussi exacerbé par une certaine gêne, en raison que plusieurs d'entre elles se connaissent peu ou ne se connaissent pas du tout, car elles étudient dans différents programmes d'enseignement. Cependant, cela représente également un certain levier, comme nous l'abordons dans la prochaine section.

Les leviers

L'écart présent entre les personnes quant à leur expérience en milieu d'enseignement amène aussi des avantages importants. Ainsi, lors des exercices en classe, les personnes jumelées au hasard doivent coopérer devant des situations présentées. Une ouverture et un partage s'instaurent rapidement, bien qu'elles se connaissent peu ou ne se connaissent pas. La provenance de

différents programmes d'enseignement permet une sensibilisation aux divers rôles selon la spécialisation des profils. Les personnes étudiantes se sentent toutes interpellées par les expériences et le point de vue de l'autre. Souvent, une certaine prise de conscience du sentiment de compétence apparaît lors des échanges. À titre d'exemple, les commentaires suivants ont été entendus : *« C'est comme ça que ça se passe, un stage en Arts ? »* ; *« Je n'ai jamais fait de la suppléance et je n'ai réalisé qu'un seul stage, que fais-tu quand un enseignant fait cela devant toi ? »* ; *« J'ai tellement peur de rencontrer les parents, comment tu t'y prends quand ils te demandent cela ? »*

Chaque groupe est composé de personnes étudiantes vivant une diversité de réalités et cela crée une dynamique de groupe personnalisée : parents, personnes étudiantes de l'international, personnes réfugiées, personnes faisant un retour aux études, personnes vivant une situation de handicap, etc. Les interventions et les propos lors des échanges sont riches et variés, laissant transparaître un large spectre de valeurs et de principes incitant de manière transversale à discuter de nombreux éléments du cadre normatif.

Conclusion

La mise en œuvre d'une structure et d'une progression adéquates rend possible l'amorce de l'autorégulation de l'agir éthique à l'intérieur d'un cours dans un programme d'enseignement. Bien qu'il existe certains défis, comme le temps restreint ou l'hétérogénéité des groupes, certains leviers sont aussi présents, comme la coopération et la critique aidante entre les personnes étudiantes au moyen d'exercices en classe et de travaux.

Un message de fond est véhiculé aux personnes étudiantes dans l'ensemble des cours durant le trimestre, et ce, de manière transversale : il est inévitable de rencontrer des situations avec des enjeux éthiques dans un milieu d'enseignement, et ce phénomène est sain si cela amène à des espaces de réel dialogue. Dans ces espaces, chaque individu a la responsabilité de négocier sa juste place.

À ce stade, il semble important de soulever le fait que l'ambiguïté de la place accordée au développement de l'agir éthique dans les référentiels et les programmes de formation est préoccupante. Maintenant que la compétence éthique est considérée comme une compétence transversale (Ministère de l'Éducation, 2020), sera-t-il attendu que le développement de l'agir éthique soit implicite dans l'ensemble des cours des programmes d'enseignement ? C'est sûrement un écueil à éviter, car les études le démontrent clairement : il est essentiel de former explicitement les personnes enseignantes à développer leur agir éthique.

Finalement, il serait judicieux d'étudier les retombées chez les personnes enseignantes après avoir été formées selon cette approche, particulièrement lorsqu'elles rencontrent des situations avec des enjeux éthiques.

Références

- Begley, P. T. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. Dans P.T. Begley et O. Johanson (dir.), *The Ethical Dimensions of School Leadership*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1-12.
- Bourgeault, G. (2013). Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ? Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Shön ?* Bruxelles, De Boeck, 107-119.

- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*, Montréal, Éditions Bellarmin.
- Centre de services scolaire des Affluents (2022, mai). *Projet éducatif École des Pionniers*, <<https://cssda.gouv.qc.ca/etablissement/028>>, consulté le 16 mai 2022.
- Cloutier, G. (2016). *La contribution de la formation à l'enseignement permettant de soutenir le raisonnement professionnel en matière d'agir éthique des futurs enseignants et des stagiaires finissants de l'ordre secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Cloutier, G. et L.-A. St-Vincent (2017). Contribution de la formation à l'enseignement au développement du raisonnement professionnel lié à l'agir éthique. *Éducation et francophonie*, XLV(1), 134-154.
- Desautniers, M.-P. et F. Jutras (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, M.-J. (2014). *De l'éthique à l'ergothérapie : la philosophie au service de la pratique*. 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique et l'éthicologie : une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 7-29.
- Gohier, C., L. Desautels et F. Jutras (2007). Mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 2(2), 30-35.
- Jeffrey, D. (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*. Québec, Presses de l'Université Laval, 149-166.
- Jeffrey, D., G. Deschênes, D. Harvengt et M.-C. Vachon (2009). Le droit et l'éthique. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Presses de l'Université du Québec, 75-91.

- Langlois, L. (2014). *Le professionnalisme et l'éthique au travail*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université Laval.
- Legault, G.-A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Malherbe, J.-F. (2000). *Compromis, dilemmes et paradoxes en éthique clinique*. Montréal, Artel-Fides.
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Parizeau, M.-H. (2004). Les rapports entre la philosophie morale et l'éthique appliquée. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Tome 1, Paris, Presses universitaires de France, 694-701.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris, Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (2004). De la morale à l'éthique et aux éthiques. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Tome 1, Presses universitaires de France, 689-694.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12.
- Shapiro, J. P. et S. J. Gross (2013). *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times: (Re)Solving Moral Dilemmas*. 2^e éd., New York, Lawrence Erlbaum Associates.
- Shapiro, J. P. et J. A. Stefkovich (2011). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*, 3^e éd., New York, Routledge.
- St-Vincent, L.-A., A. Kearney et M.-P. Fortier (soumis). Responding to diverse students' needs in New Zealand schools: Ethical problem-solving approaches used by school principals. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- St-Vincent, L.-A., A. Huot, G. Rivest et L. Leclerc (2022). École universitaire primaire: portrait du cadre de référence éthique des personnes intervenantes en vue de favoriser une saine collaboration. *Formation et profession*, 30(1),

<https://formation-profession.org/files/numeros/33/v30_n01_685.pdf>, consulté le 6 avril 2023.

- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de l'administrateur scolaire : fondements et résolution de problèmes*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. (2015). L'agir éthique chez des directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 139-165.
- St-Vincent, L.-A. (2013). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes devant un problème éthique, *JCAS. La revue de l'association canadienne pour l'étude de curriculum*, 11(1), p. 136-173.
- St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(1), 213-230.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Tuana, N. (2014). An ethical leadership developmental framework. Dans C. M. Branson et S. J. Gross (dir.), *Handbook of Ethical Educationnal Leadership*. New York, Routledge, 153-175.

Chapitre 4

■ L'inconduite hors travail des personnes enseignantes

Le critère du lien rationnel et l'affaire *Shewan* : une analyse du point de vue des personnes enseignantes-artistes

Bruce Maxwell, Mathilde Senécal et Aurel St-Pierre

Pour les enseignants et les enseignantes qui poursuivent une carrière artistique parallèlement à leur travail auprès des jeunes dans les écoles, savoir avec exactitude ce que la société attend d'eux lorsqu'il s'agit d'être des modèles exemplaires de moralité et de citoyenneté dans leurs activités extrascolaires peut être particulièrement déconcertant. Ceci est en grande partie expliqué par le fait que les perspectives de l'art contemporain, la tradition artistique au sein de laquelle plusieurs personnes enseignantes-artistes ont été formées et à laquelle celles-ci s'identifient en tant que personnes créatives, vont souvent à l'encontre de l'un des rôles sociaux primordiaux attribués aux enseignants et enseignantes. Ceux-ci sont tenus d'inculquer aux jeunes les valeurs sociales dominantes – comme le respect de l'État de droit et de l'autorité, la santé et la sécurité des personnes ainsi que l'importance du travail – tout en s'assurant qu'ils soient

adéquatement préparés à faire une transition douce vers les rôles adultes, largement prédéfinis, de citoyens et citoyennes, de travailleurs et travailleuses et de parents. En revanche, si l'art contemporain possède une caractéristique englobante, il s'agit de la subversivité (Lyndon, 1989). Très majoritairement, les artistes contemporains perçoivent que leur rôle est de défier le *statu quo*, d'exposer des injustices cachées dans les pratiques sociales et les institutions, puis d'inciter de façon générale les gens à penser autrement. En somme, les valeurs sous-jacentes de l'art contemporain – la découverte personnelle, la critique et le fait de pousser les limites de ce qui est socialement acceptable (Gair, 2007) – cohabitent difficilement avec le conformisme, le traditionalisme et l'adaptation à la société telle qu'elle est, qui forment les valeurs sociales que l'on demande aux enseignants d'endosser et de promouvoir auprès de leurs élèves. Concrètement, pour des enseignants-artistes, cette problématique se traduit en une question d'éthique professionnelle troublante : ont-ils le droit de s'adonner à des activités artistiques personnelles que des parents, des élèves, des collègues ou leur employeur risquent de trouver inappropriées, choquantes ou immorales ?

En tant qu'éducateurs et éducatrices en enseignement et spécialistes dans le domaine de l'éthique et du droit de l'éducation, nous avons été témoins de cette tension qui existe entre la vaste attente sociale demandant que les enseignants incarnent les valeurs sociales parfois assez conservatrices et le caractère iconoclaste de l'art contemporain. Plus d'une fois, nous avons été abordés par des enseignants-artistes travaillant dans le milieu scolaire qui cherchaient des repères pour réconcilier cette tension. Un d'eux était un jeune écrivain qui, incapable de vivre de son métier, fut engagé comme enseignant de

littérature dans une école secondaire. Le seul roman qu'il avait écrit se déroulait dans les marges d'une société urbaine et mettait en scène des adolescents – pas beaucoup plus vieux que les élèves dans ses classes –, qui consommaient des drogues illégales et qui s'adonnaient à des actes de promiscuité sexuelle. Sachant que ce travail serait considéré comme controversé par ses élèves, leurs parents et son employeur, il le publia sous un pseudonyme. Néanmoins, il était constamment inquiet que l'on découvre qu'il était l'auteur de ce livre. Une autre enseignante était sculpteure et, suivant sa passion, créa une série de mosaïques inspirées par des formes génitales féminines. Apparemment, elle n'avait pas songé au fait que certaines personnes pouvaient percevoir une incompatibilité entre le thème de son travail et les attentes sociales pesant sur les enseignants jusqu'à ce qu'une amie lui suggère de vendre certaines de ses sculptures – ce qu'elle fit devant sa propre maison.

Hélas, en réponse à de telles demandes de conseils de la part d'enseignants-artistes, tout ce que nous avons à offrir était un compte-rendu sommaire du *nexus requirement*, ici nommé le « critère du lien rationnel », un test protocolaire utilisé par les juges et parfois par des administrateurs et administratrices scolaires lorsqu'ils doivent confirmer des allégations d'inconduite hors des heures de travail (Russo, Squelch et Varnham, 2010). Essentiellement, le critère du lien rationnel consiste à dire que le comportement hors travail peut être considéré comme une inconduite à condition qu'un lien rationnel puisse être démontré entre le comportement et la capacité à accomplir les tâches requises de la part des enseignants. Nous savions par expérience, du moins à partir de la jurisprudence canadienne et états-unienne, que ce test est le plus souvent appliqué dans ce qui peut

être considéré comme des cas extrêmes d'inconduite, comme des activités sexuelles performatives (être acteur et actrice dans un film à caractère pornographique), des comportements publics répréhensibles (p. ex. utiliser de la violence verbale à l'égard d'un collègue ou d'un voisin), ou des actes criminels (p. ex. conduire en état d'ébriété). Ce dont nous étions incertains était la manière avec laquelle et jusqu'à quel point le critère du lien rationnel pouvait être heuristiquement utile pour réfléchir à des situations où des enseignants-artistes s'étaient engagés dans des activités créatives que certains pourraient considérer comme «inappropriées», «indignes d'une personne enseignante» ou autrement contraires aux valeurs sociales que les enseignants et enseignantes sont tenus d'incarner.

Ainsi, l'objectif de ce chapitre est d'explorer la question en examinant de manière critique le critère du lien rationnel du point de vue des personnes enseignantes-artistes. Plus spécifiquement, par une étude de cas détaillée du jugement de la Cour d'appel de la Colombie-Britannique *John Shewan and Lize Shewan v. The Board of School Trustees School District 34* (1987), largement considéré par les spécialistes en droit de l'éducation comme un jugement de principe important en matière des limites du droit des enseignants et enseignantes à la vie privée au Canada (voir Crook et Truscott, 2007; MacKay, Sutherland et Pochini, 2013; Maxwell, Gereluk et Martin, 2022; Piddocke, Magsino et Manley-Casimir, 1997), ce chapitre interroge la manière dont le critère du lien rationnel procure des orientations pratiques aux personnes enseignantes-artistes inquiètes des conflits potentiels entre leurs projets artistiques et leur rôle professionnel. Cependant, l'examen du cas de *Shewan* proposé dans ce chapitre met également en lumière certaines limites

importantes du critère du lien rationnel lorsqu'il est appliqué à des conflits impliquant le travail artistique des enseignants et enseignantes – des limites qui apparaissent clairement, comme démontré, en étudiant l'utilisation qu'en font les juges dans l'affaire *Shewan*. Essentiellement, la leçon que les personnes enseignantes-artistes peuvent tirer du jugement est que les comportements ayant lieu à l'extérieur des heures de travail qui attirent une notoriété défavorable et qui causent des perturbations sociales dans le milieu scolaire peuvent être considérés comme des cas d'inconduite. Comme nous le verrons, les juges dans l'affaire *Shewan* tentaient de trouver un critère permettant à la société de tenir les enseignants responsables de la qualité morale de leur conduite hors travail tout en évitant que ces jugements de responsabilité morale soient liés aux valeurs assez arbitraires de la communauté dans laquelle les enseignants travaillent. Pourtant, pour des raisons qui seront détaillées ci-après, ce standard trahit par inadvertance sa promesse de séparer les jugements d'inconduite hors travail des normes morales qui prévalent dans la communauté où travaillent les enseignants. Ce chapitre argumente donc en faveur d'un meilleur équilibre entre les intérêts clés en jeu dans les cas d'inconduite hors travail, soit la préservation de la confiance publique envers les enseignants et la profession enseignante, le respect du droit des enseignants à la liberté d'expression et à la vie privée ainsi que l'acceptation d'une diversité de manières de vivre parmi le personnel scolaire. En définitive, le chapitre suggère que le critère du lien rationnel met les enseignants et enseignantes dans une position de vulnérabilité face aux plaintes des parents et d'autres membres de la communauté à propos de leurs activités privées. Autrement dit, le simple fait qu'un comportement hors travail est

considéré comme étant immoral par certains membres de la communauté de l'école est souvent suffisant pour que ce même comportement soit considéré comme une inconduite. Cette situation ne laisse aucun doute sur la nécessité impérieuse de s'assurer que la formation des enseignants et enseignantes comprenne de l'information sur le critère du lien rationnel et les normes élevées de comportement dans la vie privée que ce critère peut demander d'eux.

L'importance de *Shewan*

Avant de continuer, il est nécessaire de justifier brièvement le choix de l'affaire *Shewan*. Même si le jugement en question date de quelques dizaines d'années et qu'il est techniquement non contraignant hors de la Colombie-Britannique (la juridiction d'où est originaire le jugement), *Shewan* continue d'être cité systématiquement par les juges dans les cas d'inconduite des enseignants et enseignantes, et ce, à plusieurs niveaux du système juridique canadien, incluant la Cour suprême du Canada (voir par exemple *George v. Cowichan Tribes*, 2015; *Kempling v. The British Columbia College of Teachers*, 2004; *Loiselle c. École secondaire Marcellin-Champagnat*, 2008; *Legere v. YMCA*, 1997; *R. v. Audet*, 1996; *Ross v. New Brunswick School District No. 15*, 1996).

Une des raisons pour laquelle l'affaire *Shewan* est si importante sur le plan juridique dans le contexte canadien est qu'elle constitue le premier précédent juridique post-Charte où les juges ont affirmé que chaque enseignant ou enseignante a la responsabilité professionnelle de maintenir la confiance publique envers la profession et le système d'éducation et, de plus, que les comportements hors travail qui nuisent substantiellement à cette

confiance peuvent être légitimement soumis à des sanctions professionnelles. L'autre raison pour laquelle nous avons cru bon de réserver à l'affaire *Shewan* une analyse détaillée du point de vue de la vulnérabilité des enseignants-artistes confrontés à des allégations d'inconduite hors travail est sa pertinence en tant qu'objet de raisonnement éthique et juridique. Considérés dans leur ensemble, les jugements de la Cour suprême de la Colombie-Britannique et celui de la Cour d'appel qui a suivi procurent une analyse complexe des inconduites propres aux enseignants et des nombreux enjeux éthiques, sociaux et juridiques qu'elles impliquent. Le haut niveau de réflexion que l'on trouve dans l'affaire *Shewan* sur la manière d'atteindre le juste équilibre entre le besoin de protéger la vie privée des enseignants et enseignantes face aux inclinations et aux mœurs locales ainsi que l'obligation professionnelle qui leur est largement reconnue d'incarner un modèle de moralité et une citoyenneté exemplaire sont, à ma connaissance, uniques dans la jurisprudence canadienne.

Les *Shewan* ne se percevaient pas nécessairement comme des artistes. Comme nous le verrons, le couple a été l'objet de censure de la part de son employeur pour avoir produit un portrait photographique érotique et l'avoir publié dans un magazine sexuellement explicite. Néanmoins, l'enjeu clé soulevé par l'affaire *Shewan* porte directement sur l'intersection complexe entre l'obligation professionnelle des enseignants d'agir en tout temps en tant que modèles de moralité pour les élèves et leurs droits et intérêts légitimes à titre de citoyens privés. Pour des enseignants-artistes et d'autres enseignants engagés dans une démarche créative, cet enjeu est le droit d'entretenir des activités artistiques privées que certains membres de la communauté scolaire locale pourraient

considérer comme controversées, inappropriées, immorales ou choquantes. Quelle est la spécificité de la norme morale à laquelle on peut s'attendre des enseignants et enseignantes au regard de la position de confiance et d'influence qu'ils exercent auprès des élèves? C'est la question avec laquelle ont été aux prises les juges dans l'affaire *Shewan*.

L'inconduite enseignante hors travail et le critère du lien rationnel

Avant de plonger dans les détails de l'affaire *Shewan* et de penser au type d'orientation que ce cas peut offrir aux enseignantes et enseignants inquiets que leurs activités artistiques privées puissent être incompatibles avec les attentes de leur rôle moral, élucidons en termes généraux la procédure disciplinaire qui est habituellement suivie lorsqu'un enseignant fait face à une accusation d'inconduite hors travail, ainsi que le critère mis en œuvre par les tribunaux de façon récurrente afin de déterminer si une telle accusation est fondée: le critère du lien rationnel – ou la notion selon laquelle seuls les comportements hors travail qui rendent un enseignant inapte à rencontrer ses obligations au travail peuvent être considérés comme une inconduite.

Si l'on demandait à un directeur ou une directrice d'école ou à un comité scolaire disciplinaire de déterminer si un des enseignants peut faire l'objet de sanctions professionnelles au regard de ses comportements hors du travail, en règle générale, la première étape serait d'identifier des balises réglementaires pour les mesures disciplinaires. Pour être légitime, une accusation d'inconduite doit être fondée dans un quelconque énoncé public officiel portant sur les standards de conduite

auxquels un enseignant peut être légitimement tenu dans son environnement de travail, que ce soient les statuts éducatifs locaux, un code d'éthique ou un contrat de travail.

Une des difficultés dans l'application de tels documents réglementaires est que ceux-ci utilisent rarement le langage simple d'un « mauvais modèle moral » ou d'« immoralité ». Plutôt, l'idée selon laquelle les enseignants et enseignantes ont un devoir d'agir à titre de modèle de moralité et de bonne citoyenneté pour leurs élèves (tant au travail que dans leurs activités privées) est articulée de manière indirecte, voire cryptique. Par exemple, dans les codes d'éthique et la législation scolaire, on stipule que les enseignants et enseignantes doivent éviter en tout temps des « inconduites », des « conduites non professionnelles », des « comportements inappropriés pour des enseignants » ou des actions qui « portent atteinte à l'honneur de la profession », « qui affectent négativement la qualité du service professionnel » ou qui les rendent « inaptés à enseigner » (voir Crook et Truscott, 2007; Imber *et al.*, 2014; Piddock, Magsino et Manley-Casimir, 1997).

Ces termes sont certainement vagues. Si vagues, en fait, comme l'observe Shotwell (2009), que le juge dans le cas emblématique états-unien de 1969, traitant d'immoralité enseignante, *Morrison v. State Board of Education*, a cru bon de les qualifier simplement d'« abstractions langagières » – c'est-à-dire des distinctions vides n'ayant aucun sens précis –, à moins d'être liées aux exigences précises et nécessaires de l'enseignement et à comment certains comportements privés pourraient empêcher un enseignant de les satisfaire. Pour expliquer l'idée selon laquelle les comportements « immoraux » hors travail des enseignants mériteraient d'être sanctionnés, la cour

dans le cas *Morrison* a mis de l'avant une condition relativement proche du sens commun qui a été ensuite adoptée par plusieurs cours canadiennes et états-uniennes dans des cas portant sur la vie privée des enseignants et enseignantes. Le critère du lien rationnel, comme indiqué, stipule que les administrateurs scolaires sont en droit d'imposer des sanctions liées à des cas d'inconduite hors travail seulement s'il existe des preuves que le comportement reproché a un impact négatif démontrable sur la capacité de la personne enseignante à accomplir ses tâches.

Aussi convaincant que cela puisse paraître à première vue et contrairement à ce qu'il promet, le critère du lien rationnel n'arrive ni à simplifier les enjeux autour des cas d'immoralité des enseignants et enseignantes ni à protéger ceux-ci des normes morales parfois arbitraires. Comme l'ont montré les nombreux essais d'application de ces normes par les cours états-uniennes (pour un aperçu, voir Imber *et al.*, p. 392ff), le critère du lien rationnel est ouvert à deux interprétations principales, une interprétation étroite et permissive et une interprétation plus large et plus moralisatrice. Chacune de ces interprétations a une faiblesse importante.

Selon l'interprétation étroite du critère du lien rationnel, une conduite hors travail reprochée à un enseignant peut être considérée comme de l'inconduite s'il peut être démontré que le comportement a un impact négatif sur la capacité de l'enseignant à accomplir ses tâches pédagogiques en classe, c'est-à-dire à donner des leçons à ses élèves. Elle ignore tout le reste, incluant l'impact sur la relation de l'enseignant avec les élèves, le personnel ou les parents ainsi que la réputation des enseignants et de la profession enseignante. La faiblesse de l'interprétation étroite est qu'elle est très

contre-intuitive. À partir d'une telle interprétation du critère du lien rationnel, les cours états-uniennes ont invalidé le congédiement d'enseignants reconnus coupables d'avoir commis un vol qualifié (*Hoagland v. Mount Vernon School District No. 320*, 1981), d'avoir conduit en état d'ébriété à trois reprises (*Lindgren v. Board of Trustees, High School District No. 1*, 1976), d'avoir quitté illégalement le lieu d'un accident (*Hale v. Board of Education Lancaster*, 1968) et de figurer dans des photographies publiquement accessibles simulant une fellation avec un mannequin masculin (*Land v. L'Anse Creuse Public School Board of Education*, 2010). Dans tous ces cas, la cour jugea que le comportement privé en question n'avait pas d'effet significatif sur l'obligation contractuelle de l'enseignant d'enseigner à une classe. Comme le suggèrent ces exemples, l'interprétation étroite du critère du lien rationnel rejette l'idée selon laquelle les enseignants et enseignantes auraient une obligation professionnelle à être des exemples de moralité et de civilité lorsqu'il s'agit de la manière dont ceux-ci se conduisent dans leur vie privée.

En effet, si tout ce qui importe est la performance pédagogique, alors la qualité morale de la conduite des enseignants hors travail devient une considération accessoire. Des comportements privés moralement neutres (c'est-à-dire rester éveillé toute la nuit en jouant à des jeux vidéo) et même des comportements moralement louables (c'est-à-dire passer un temps démesuré à faire du bénévolat dans une banque alimentaire) sont autant susceptibles d'influencer négativement la capacité des enseignants et enseignantes à accomplir leurs tâches que le sont des comportements qui heurtent les sensibilités morales. Par conséquent, selon la logique de l'interprétation étroite du critère du lien rationnel, s'ils ont des

impacts négatifs sur la performance des enseignants au travail, de tels comportements devraient également être considérés comme des cas d'inconduite. Il faut bien reconnaître qu'il s'agit là d'une implication assez absurde. En somme, l'interprétation étroite du critère du lien rationnel est contraire à l'intuition de la plupart des gens (et probablement de la majorité des enseignants) selon laquelle il est acceptable de s'attendre davantage à des comportements moraux exemplaires de la part des enseignants dans leur vie privée que de la part des citoyens ordinaires.

À l'inverse, lorsque les tribunaux appliquent la deuxième interprétation du critère du lien rationnel, ils élargissent le sens des «attentes professionnelles» au-delà des tâches d'enseignement jusqu'à considérer la capacité des enseignants et enseignantes à créer et à maintenir des relations de travail productives avec les collègues et les parents, à assurer l'autorité et la discipline en classe et à entretenir la confiance du public. Comme l'observe Shotwell (2009), chaque fois que les tribunaux adoptent une interprétation large du critère du lien rationnel, la réputation défavorable – le fait que la conduite de l'enseignant soit de notoriété publique et désapprouvée par la communauté scolaire locale – est le facteur majoritairement décisif pour juger qu'un enseignant est inapte à enseigner. Par ailleurs, selon cette interprétation du critère du lien rationnel, pour arriver à la conclusion que le comportement hors travail d'un enseignant a entraîné une perte de confiance ou de crédibilité, les juges n'exigent généralement aucune preuve directe; ils considèrent bien souvent comme suffisant le fait que le comportement constitue un fondement raisonnable pour justifier une perte de confiance (Imber *et al.*, 2014; MacKay, Sutherland et Pochini, 2013; Shotwell, 2009).

Un exemple illustrant le peu d'exigences en matière de preuves dans l'interprétation large du critère du lien rationnel est celui d'un enseignant et entraîneur de Floride, un certain M. Purvis, qui fut déclaré coupable d'avoir menti sous serment et d'avoir résisté à son arrestation en lien avec un incident de violence conjugale. L'enseignant fut acquitté des accusations de voie de fait, mais la cour jugea que mentir et résister à l'arrestation équivalait à

un niveau d'inconduite pouvant soutenir l'inférence selon laquelle l'efficacité de Purvis en tant qu'enseignant ait été affectée, *bien qu'aucun parent, élève ou collègue n'ait été appelé à témoigner pour le confirmer*. Le fait que M. Purvis ait été prêt à mentir sous serment est particulièrement préjudiciable pour son efficacité en tant qu'enseignant et entraîneur puisque cela nuit à sa crédibilité dans sa façon d'interagir avec les autres (cité dans Imber *et al.*, 2014, p. 92; mise en relief ajoutée).

Notamment, la cour a rejeté les témoignages sur ses compétences en enseignement et en entraînement, faisant valoir qu'ils étaient éclipsés par les « problèmes de confiance » en jeu.

L'affaire *Sullivan v. Meade Independent School District* (1976) illustre dramatiquement bien comment la notion de réputation défavorable peut être, aux yeux d'un juge, un facteur déterminant pour établir l'aptitude à enseigner. Lorsqu'une enseignante non mariée s'est défendue de la résiliation de son contrat sous prétexte qu'elle « cohabitait notoirement » avec un ami masculin, la justification de la cour a été que la vie personnelle de l'enseignante représentait un « mauvais exemple pour ses étudiants » (cité dans Shotwell, 2009, p. 62). Qui plus est, le tribunal est allé jusqu'à considérer sa performance exemplaire et sa capacité à entretenir des liens positifs

avec les élèves comme des facteurs aggravants. En effet, l'employeur de M^{me} Sullivan réussit à convaincre le tribunal que les preuves de son travail exemplaire et les bonnes relations qu'elle avait établies avec ses élèves depuis son arrivée à l'école démontraient d'autant plus la nécessité de condamner sa conduite hors des heures de travail – puisqu'elle avait, possiblement, une plus grande influence sur les élèves de sa classe que d'autres enseignants, moins efficaces à cette école. Selon le raisonnement du juge dans cette affaire, non seulement la réputation défavorable est déterminante, mais il serait justifiable de soumettre les enseignantes et enseignants particulièrement appréciés des élèves à des normes morales encore plus rigoureuses en raison du fait que ces enseignants et enseignantes sont davantage susceptibles d'avoir une influence sur le comportement de leurs élèves.

Comme illustré dans cet exemple, l'interprétation large du critère du lien rationnel, qui considère la capacité à maintenir la confiance publique comme une exigence professionnelle de la part des enseignants, finit par trahir la promesse de départ du critère du lien rationnel, qui était d'offrir certains critères objectifs pour juger des allégations d'activités immorales hors travail des enseignants et enseignantes (Shotwell, 2009). Ceci est une faiblesse décisive. Si les comportements privés des enseignants doivent être conformes aux codes de conduite moraux conventionnels de la communauté où travaille un enseignant, et ce afin de préserver la confiance publique, alors ce standard *subjectif* devient, en réalité, le critère prédominant selon lequel la capacité d'enseigner est évaluée. Cette logique outrepassa l'importance des faits observables, permettant de déterminer si l'enseignant respectait ou non l'obligation professionnelle reconnue de maintenir la confiance publique.

L'affaire *Shewan*

Pour obtenir une image plus claire de comment s'est déployée l'interprétation large du critère du lien rationnel dans la jurisprudence canadienne et comment cette interprétation peut donner une importance prédominante aux goûts et aux normes morales qui prévalent dans la communauté où travaillent les enseignants et enseignantes, nous nous tournons maintenant vers la décision historique de la Cour suprême sur l'inconduite enseignante hors travail dans l'affaire *John Shewan and Ilze Shewan v. The Board of School Trustees School District 34*.

L'événement au cœur de cette affaire est la publication, tôt dans l'année 1985, d'une photographie de l'enseignante Ilze Shewan à demi nue dans le magazine à grand tirage *Gallery*, principalement consacré à la publication de photos érotiques de femmes nues. La photo fut prise par le mari de Ilze Shewan, John, et soumise, avec consentement du sujet, à un concours de photographie amateur commandité par le magazine. John et Ilze Shewan, qui étaient dans la trentaine à l'époque, étaient mariés, parents d'un jeune enfant et tous deux employés en tant qu'enseignants par la même commission scolaire dans la région d'Abbotsford dans la vallée du Bas-Fraser, en Colombie-Britannique. Bien que loin d'être socialement homogène, Abbotsford était une région dans la province où résidait une grande population de chrétiens évangélistes ayant la réputation d'être de fervents défenseurs de valeurs et de modes de vie socialement conservateurs. Peu de temps après la publication de la photo dans le magazine – sur l'image, Ilze Shewan est étendue sur un lit prenant une pose aguicheuse, nue à partir de la taille, portant des collants, des talons hauts et un porte-jarretelles –, un journaliste de la radio locale appela le surintendant de la commission scolaire pour enquêter.

Après plusieurs échanges à propos de l'incident avec les représentants de la commission scolaire, en l'espace d'une semaine, les deux enseignants furent informés que leur comportement représentait un cas d'inconduite hors travail et qu'en vertu des dispositions du *School Act* de la Colombie-Britannique, ils seraient suspendus de leur emploi sans salaire pendant plusieurs semaines. Les Shewan ont immédiatement fait appel et le cas a été transféré à une commission d'enquête indépendante.

Après une série de procédures longues et acrimonieuses qui prirent en compte des témoignages à propos des compétences pédagogiques des deux enseignants et de leur engagement au sein de la communauté scolaire, divers points de vue de parents et d'anciens élèves pour savoir s'ils jugeaient ces photos obscènes ou offensantes, ainsi que des témoignages d'experts pour savoir si les actions des enseignants constituaient une inconduite professionnelle, la décision majoritaire de la commission d'enquête fut de révoquer la décision de la commission scolaire et d'obliger celle-ci à rembourser le salaire perdu par les enseignants.

La commission d'enquête concéda que le couple avait commis, selon les termes d'un témoin expert, une «indiscrétion insensée». Certes, les Shewan eux-mêmes en admirent autant. Cependant, parce que le comportement des Shewan était tolérable d'après les standards moraux de la société canadienne, la commission défendit qu'il n'équivalait pas à de l'inconduite au sens du *School Act*. Suivant deux appels supplémentaires – d'abord à la Cour suprême de la Colombie-Britannique par la commission scolaire d'Abbotsford, insatisfaite de la décision de la commission d'enquête, puis par les Shewan en désaccord avec la décision de la Cour suprême de révoquer le jugement de la commission d'enquête –, le

cas s'est retrouvé à la Cour d'appel de la Colombie-Britannique. Nous nous attarderons maintenant au raisonnement de cette dernière cour.

Pour la Cour d'appel de la Colombie-Britannique, la question clé dans le cas *Shewan* était de savoir si la publication de la photo érotique correspondait à de l'«inconduite» au sens du *School Act*. Comme le mentionne le jugement, toutes les parties du conflit se sont entendues sur le fait que l'inconduite n'est pas «confinée aux actions dans la salle de classe» (p. 5). Par exemple, si la photographie avait montré le couple «en train de s'adonner à des actes obscènes», cela aurait constitué un acte d'inconduite. L'enjeu ici est plutôt de savoir où tracer la limite entre la conduite privée d'un enseignant qui serait acceptable, mais possiblement controversée, et une véritable faute professionnelle commise à l'extérieur de l'établissement scolaire, et plus particulièrement, de déterminer si les actions des *Shewan* ont dépassé cette limite.

Le jugement se poursuit en énumérant les raisons pour lesquelles, selon les juges, certaines activités hors travail peuvent être considérées comme des inconduites. Premièrement, les enseignants détiennent une position de confiance et de responsabilité au sein de la société. Des conduites «inappropriées», même hors du contexte de l'enseignement, peuvent mener à une perte de confiance envers non seulement l'enseignant impliqué, mais également les enseignants en général et le système scolaire public dans son ensemble. Par ailleurs, le jugement suggère que, lorsqu'elle est suffisamment controversée, la conduite hors travail de l'enseignant peut mener à des perturbations du fonctionnement normal de l'école et du système d'éducation qui auraient pu être évitées. Les enseignants ont un devoir envers leur

employeur d'éviter de telles perturbations. Pour ces deux raisons, le jugement affirme que la conduite des enseignants à l'extérieur de leur travail, comme celle d'autres qui détiennent une position de confiance similaire dans la société, est légitimement sujette à des « standards particuliers » (p. 6).

Selon le raisonnement de cette cour, l'enjeu qui a dominé les délibérations de la commission d'enquête – soit d'établir si la photographie était « obscène » – est secondaire à celui de déterminer si la publication de cette photographie particulière de Ilze Shewan dans un magazine conçu pour tirer profit de contenus sexuels était suffisante pour miner la confiance du public envers ces enseignants et envers les enseignants en général, et pour provoquer des perturbations indues dans les opérations ordinaires de l'école. Le jugement souligne que voir la question de cette manière ne signifie pas que n'importe quelle conduite hors travail d'une personne enseignante qui s'éloigne des normes morales de la communauté où elle travaille constitue une inconduite *de facto*, mais seulement que les réactions prévisibles des membres de la communauté, des collègues et des élèves constituent une « considération pertinente » (p. 7).

Est-ce que les actions des Shewan étaient contraires à leur devoir de maintenir la confiance et d'éviter les perturbations sur leur lieu de travail ? Pour répondre à cette question, les juges soulignèrent essentiellement le témoignage des Shewan eux-mêmes. Ilze Shewan déclara devant le tribunal que lorsqu'elle prit connaissance de la publication de la photo, elle fut « alarmée » et « préoccupée » que cela puisse mettre sa carrière en danger. Elle était consciente que si sa participation au concours était découverte par son employeur ou par les membres de la communauté scolaire, la photographie du magazine

pourrait être perçue comme assez controversée pour provoquer des perturbations institutionnelles considérables. De plus, les deux enseignants concédèrent en cour qu'ils avaient une responsabilité professionnelle de «mener par l'exemple». Lorsque la cour leur demanda s'ils recommanderaient à leurs élèves d'acheter et de consommer le type de contenu érotique publié dans le magazine *Gallery*, les Shewan répondirent par la négative. Face à cette réponse, les juges conclurent que leur implication dans la publication des photographies portait assurément atteinte à toute autorité qu'ils puissent avoir eue de décourager les élèves de consommer ce type de contenu. On peut donc conclure, affirmèrent les juges, que les Shewan savaient très bien que leurs actions allaient à l'encontre des normes locales sur la conduite acceptable des enseignants et enseignantes hors de leur travail. De plus, leur conduite ne satisfaisait même pas aux normes qu'eux-mêmes acceptaient. La conclusion d'inconduite fut par conséquent justifiée par les juges de la Cour d'appel, et la décision d'imposer une suspension de quatre semaines sans salaire fut maintenue.

Une analyse critique de l'affaire *Shewan* du point de vue de la personne enseignante-artiste

Cette section du chapitre défend l'idée selon laquelle la mise en œuvre du critère du lien rationnel dans l'affaire *Shewan* en vue de définir l'inconduite hors travail des enseignants et enseignantes illustre de façon très claire la faiblesse caractéristique de l'interprétation large du critère du lien rationnel, telle que décrite plus haut. Dans le jugement de l'affaire *Shewan*, la Cour d'appel a soutenu que deux enjeux entrecroisés doivent être pris en compte pour savoir si la conduite hors travail d'une personne enseignante correspond à une inconduite

professionnelle. Le premier enjeu consiste à déterminer si le comportement est suffisant pour miner la confiance du public envers l'enseignant directement concerné et, par extension, envers les enseignants et la profession enseignante dans son ensemble. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, aux yeux des juges de la Cour d'appel, la capacité des Shewan de maintenir la confiance du public se traduisait par leur capacité de maintenir un lien d'autorité avec leurs élèves. Le deuxième enjeu consiste à déterminer si le comportement contrevient au devoir de l'enseignant d'agir de sorte qu'il évite des perturbations prévisibles dans le fonctionnement normal de l'école. Pour la Cour d'appel, le fait qu'il était tout à fait prévisible que la publication de la photographie ait pu provoquer des perturbations dans le fonctionnement normal de l'école – et cela même selon le point de vue de Ilze Shewan – constituait une raison suffisante pour arriver à la conclusion que M^{me} Shewan avait délibérément agi en connaissance de cause, sachant que sa conduite hors travail allait à l'encontre des attentes professionnelles qu'elle était tenue de respecter. En définitive, lorsqu'appliqué aux travaux artistiques privés des enseignants et enseignantes ou à d'autres activités créatives, le critère du lien rationnel utilisé dans l'affaire *Shewan* supposerait que ceux-ci puissent faire l'objet de contraintes qui seraient guidées par les goûts et les normes morales qui prévalent dans la communauté où travaillent ces enseignants. Une analyse critique de cette tentative louable de séparer les jugements d'inconduite des enseignants des mœurs locales révèle un échec lorsqu'il s'agit d'atteindre l'objectivité recherchée – du moins, c'est ce que cette partie a l'intention de démontrer.

Tout d'abord, du point de vue de la délibération éthique, la façon de voir le problème de l'inconduite

hors travail des enseignants et enseignantes qui émerge de l'affaire *Shewan* a un certain attrait. Dans une société pluraliste comme le Canada, des normes morales multiples et quelquefois conflictuelles cohabitent. Il semblerait arbitraire et par conséquent injuste de conclure que certains cas de conduites controversées hors travail de la part des personnes enseignantes constituent des inconduites professionnelles seulement parce qu'ils se trouvent à être en conflit avec les standards moraux subjectifs des administrateurs scolaires ou de la communauté locale.

La stratégie du tribunal pour éviter les difficultés inhérentes liées au fait de tenir les enseignants et enseignantes imputables face à des normes morales locales arbitraires a été de lier le devoir des personnes enseignantes d'agir en tant que modèles moraux hors de la classe à deux autres devoirs professionnels qu'ils ont : le devoir de maintenir la confiance publique et celui d'éviter des perturbations sur leur lieu de travail. Le raisonnement des juges semble avoir été que, si certains comportements hors travail des enseignants sont assez controversés pour perturber le fonctionnement normal de l'école – en suscitant des plaintes persistantes de la part des parents, une attention médiatique négative, par exemple, ou en faisant l'objet de railleries ou de commérages de façon persistante –, alors cela constitue une preuve suffisante pour que lesdits comportements aient miné la confiance publique. Dans de tels cas, la conclusion d'inconduite serait justifiée selon les juges du tribunal dans l'affaire *Shewan*.

Le problème apparent avec cette approche, cependant, c'est qu'elle ne parvient pas à protéger les enseignants et enseignantes des normes morales locales arbitraires. Ceci s'explique par le fait que ne pas se

conformer aux normes locales est à la fois la menace principale à la confiance publique et la cause principale de perturbations sur le lieu de travail. En d'autres mots, tenir les enseignants responsables de comportements qui ont lieu hors de leur travail et qui font l'objet de plaintes parentales ou d'une réputation défavorable, ou qui causent des perturbations à l'école n'évite pas le problème qu'ils sont en définitive jugés au regard de normes morales subjectives. Cela s'explique par la simple raison qu'à moins que le comportement hors travail d'un enseignant aille à l'encontre des mœurs locales, il ne fera vraisemblablement pas l'objet de plaintes en premier lieu.

Un cas qui illustre clairement cette dynamique aussi est le jugement de la Cour supérieure du Québec au sujet de l'enseignant au secondaire Jacques Sylvestre (*Commission scolaire de Chomedey de Laval c. Jacques Sylvestre*, 1983), un jugement qui adopte le même raisonnement sur l'inconduite hors travail des enseignants et enseignantes ayant guidé la décision de la Cour d'appel de Colombie-Britannique dans l'affaire *Shewan*. L'affaire *Sylvestre* est très similaire, à une différence importante près: la conduite hors des heures de travail de l'enseignant au centre de l'affaire était généralement perçue comme étant inoffensive par la communauté locale. En toute logique avec l'interprétation large du critère du lien rationnel, le tribunal a disculpé Sylvestre de l'accusation d'inconduite professionnelle.

Jacques Sylvestre, comme les *Shewan*, fut suspendu de son travail pendant quatre semaines, car il vint à l'attention de son employeur qu'une photo de lui et sa copine – qui se trouvait également à être récemment diplômée de l'école où celui-ci travaillait et à avoir gagné le concours Miss Québec nue cette année-là – avait été publiée dans un magazine nudiste. L'accusation

d'inconduite de la commission scolaire était principalement fondée sur l'argument selon lequel, puisque l'enseignant était employé par une commission scolaire publique catholique, il avait une obligation professionnelle de soutenir les principes de la moralité catholique dans sa vie privée. Le jugement de la Cour supérieure du Québec dans cette affaire maintint la décision précédente d'un conseil d'arbitrage selon laquelle la suspension de Sylvestre était injustifiée.

La Cour supérieure convint avec le conseil d'arbitrage que l'employeur n'avait pas fourni des preuves satisfaisantes pour appuyer le fait que le nudisme violait les principes moraux du catholicisme. La cour partagea également l'avis du conseil d'arbitrage selon lequel les enjeux de confiance étaient minimes puisque très peu de gens hors de la commission scolaire elle-même avaient entendu parler de l'incident et qu'aucun parent ne s'était plaint. De même qu'un commentateur de cette affaire l'a remarqué, le jugement envoie le message qu'« un enseignant peut faire n'importe quoi à l'extérieur du travail tant et aussi longtemps que ça ne dérange pas les parents » (Piddock, Magsino et Manley-Casimir, 1997, p. 129, n° 36). Comme l'illustrent avec lucidité l'affaire *Shewan* et la décision dans l'affaire *Sylvestre*, le problème des perturbations à l'école est inextricablement lié à des normes morales locales et subjectives. Si les activités hors travail d'un enseignant ne vont pas à l'encontre des mœurs locales, les membres de la communauté scolaire y seront indifférents, personne ne se plaindra et ne se demandera s'il s'agit d'inconduites.

En ce qui concerne les conduites hors travail contestées et les raisonnements des tribunaux dans ces affaires, *Shewan* et *Sylvestre* sont remarquablement similaires. Reste à savoir pourquoi les résultats furent si différents.

La réponse semble être que, dans le cas des Shewan, plusieurs membres de la communauté locale découvrirent l'incident et estimèrent que photographier des femmes nues et publier ces photos dans un magazine étaient des comportements indignes d'un enseignant. Dans le cas de Sylvestre, peu de parents eurent vent de l'incident et ceux qui le surent furent apparemment indifférents aux comportements de l'enseignant.

Ainsi, ce qui est, selon nous, déraisonnable dans le critère appliqué par la Cour d'appel dans l'affaire *Shewan* est qu'il semble prendre les perturbations à l'école causées par une réputation défavorable, qui sont au mieux une condition *nécessaire* à un jugement d'inconduite, pour une condition *suffisante*. Bien entendu, les plaintes formulées par les élèves, les parents et les collègues et la réputation défavorable alimentée par les médias jouent un rôle essentiel dans la gestion des inconduites hors travail des enseignants et enseignantes. De plus, il n'y a pas de doute que, pour les administrateurs scolaires, avoir à s'occuper de plusieurs plaintes et réagir à une couverture médiatique négative est irritant, et stressant, en plus de constituer une distraction importante dans le travail déjà difficile et complexe qui consiste à faire fonctionner une école. Néanmoins, il semble clair qu'arriver à la conclusion qu'une personne enseignante s'est livrée, hors de son travail, à une inconduite professionnelle *seulement parce que* ses comportements contestés ont donné lieu à de la publicité négative a du sens que si l'on est déjà attaché à une conception substantive du « standard spécial attendu de la part de quelqu'un qui détient cette position » (*John Shewan and Lize Shewan v. The Board of School Trustees School District 34*, 1987, p. 7).

Une autre façon de voir comment le critère pour évaluer l'inconduite hors travail des enseignants et

enseignantes attribue une importance injustifiée aux problèmes de la perturbation scolaire et du devoir de l'enseignant de maintenir la confiance publique est d'appliquer ce standard à d'autres catégories d'inconduite professionnelle en enseignement. Par exemple, les directeurs et directrices reçoivent continuellement des plaintes à propos de diverses situations telles que des aires de jeux négligées, des enseignants grossiers et des manquements flagrants de discernement pédagogique. Aussi perturbatrice et fatigante que puisse être la gestion de crise en relations publiques, que ce soit à propos d'une conduite au travail ou hors travail, le seul fait qu'un comportement de la part d'un enseignant attire des plaintes ou de la publicité négative n'est pas, en soi, une base raisonnable pour conclure que ce choix équivaut à de l'inconduite.

Discussion et conclusion

Le critère mis en œuvre dans l'affaire *Shewan* pour comprendre les limites qui peuvent être imposées aux conduites des enseignants et enseignantes hors de leur travail tente de réconcilier deux impératifs opposés : l'attente que les enseignants et enseignantes agissent comme des modèles de valeurs morales et sociales dans leur comportement privé ainsi que leur droit individuel de choisir comment vivre leur vie sans ingérence injustifiée de la part de leurs employeurs, du gouvernement ou des communautés où ils résident. Comme le confirme le flot constant des reportages médiatiques mettant en scène des enseignants et enseignantes ayant eu des comportements perçus comme incompatibles avec leur travail d'éducateurs (voir par exemple Associated Press, 2006; Associated Press, 2011; Brooks et Crum, 2015; CBC News, 2016; CBC News, 2014; Couzens, 2016; Dinkelspiel, 2016;

Murphy, 2013; Neff, 2016; The Local, 2010), l'obligation d'être un modèle de moralité est périlleuse. Les personnes enseignantes-artistes sont particulièrement vulnérables face à ces dangers, du fait de la nature subversive caractéristique de la tradition artistique contemporaine à laquelle plusieurs enseignants et enseignantes s'associent.

L'enjeu ici n'est pas de déterminer s'il est légitime de s'attendre à ce que la conduite des enseignants et enseignantes hors de leur travail atteigne un standard plus élevé de *décorum* moral, mais plutôt de fixer jusqu'où celui-ci s'élève et, plus particulièrement, qui a le droit de le définir. Le critère du lien rationnel, tel qu'articulé dans le jugement de principe de l'affaire *Shewan* et par d'autres tribunaux, accorde une importance excessive au besoin de s'assurer de la confiance publique et d'éviter des perturbations du fonctionnement normal de l'école au détriment d'intérêts également légitimes, comme le droit des enseignants et enseignantes à la vie privée et l'intérêt éducatif qu'il y a à reconnaître la diversité éthique parmi le personnel d'une école.

En ce qui concerne la question du droit à la vie privée des membres de la communauté enseignante, le cas des enseignants-artistes est intéressant, car il met en relief la tension entre deux impératifs qui sont difficilement conciliables en éducation : la nécessité de tenir les membres de la communauté enseignante responsables de la dimension morale de leur conduite hors des heures de travail et celle de leur permettre une certaine mesure de diversité morale au nom, non seulement des libertés individuelles, mais également de l'intérêt éducatif des élèves. D'un côté, les jeunes ont besoin d'être exposés à des adultes qui incarnent les valeurs prônées par la société. Qui nierait que l'un des rôles du système éducatif est d'inculquer aux enfants les valeurs dominantes de

la société dans laquelle ils vivent ? En même temps, dans toute société démocratique libérale, parmi ces mêmes valeurs sociales se trouvent l'autonomie personnelle, la liberté d'expression et de conscience ainsi que le droit à la recherche du bonheur. À titre d'institutions clés de l'État, les écoles publiques devraient refléter ces valeurs collectives. Vus sous l'angle du développement de l'autonomie personnelle et de l'ouverture à la diversité des élèves, tous les jeunes pourraient vraisemblablement bénéficier du contact avec des adultes, incluant des enseignants et enseignantes qui agissent, pensent et vivent de manières très différentes de leurs parents et d'autres adultes dans leur entourage social immédiat, lesquels leur ont transmis une certaine conception de la vie. Dans ce contexte, les jugements des tribunaux dans l'affaire des Shewan sont très riches d'enseignement, car ces jugements témoignent des tentatives de la cour de résoudre cette quadrature du cercle : tenir les enseignants et enseignantes responsables de la qualité morale de leur conduite hors travail tout en les protégeant contre les jugements moraux arbitraires de la communauté locale. Selon l'analyse présentée dans ce chapitre, il s'agit d'une tentative échouée, pour l'instant du moins.

Malgré les limites du critère du lien rationnel exposées dans ce chapitre, ce critère est et restera, dans un avenir prévisible, la norme qui sera utilisée par les cours, les employeurs, et les commissions disciplinaires pour juger la conduite des enseignants et enseignantes hors travail. C'est la raison pour laquelle il incombe à tous ceux et celles qui interviennent dans les formations des enseignants et enseignantes, initiale et continue confondues, de s'assurer à ce que ces derniers soient informés du critère du lien rationnel et, notamment, ce que celui-ci peut créer comme attentes en termes de comportement

dans la vie privée. Pour être en mesure de prendre des décisions éclairées et prudentes, et ce, en pleine connaissance des conséquences de leurs décisions privées quant à leur carrière et leur avenir, les enseignants et enseignantes ont besoin de ces informations. Comme indiqué ci-dessus, un aspect incontournable du critère du lien rationnel est le fait que la notoriété des comportements hors travail est non seulement le facteur le plus déterminant dans les jugements d'inconduite hors travail, mais aussi que cette notoriété échappe presque entièrement au contrôle des personnes principalement concernées. Cela ne signifie pas nécessairement que les membres de la communauté enseignante devraient éviter d'entreprendre des activités d'expression, que ce soit des activités créatives ou politiques, qui risquent de susciter une attention publique négative. Toutefois, ils ont besoin de savoir d'urgence qu'elles évoluent dans un système qui leur offre peu de protection en cas de plaintes persistantes et véhémentes de la part du public à propos d'un cas d'inconduite alléguée.

De plus, il y a une raison additionnelle pour laquelle les enseignants et enseignantes doivent connaître les tenants et aboutissants du critère du lien rationnel : ils doivent pouvoir contribuer activement aux débats sur l'encadrement légal et réglementaire de la profession enseignante. Les associations d'enseignants et, particulièrement, les associations d'enseignants en art peuvent avoir un rôle important à jouer dans le travail menant à un meilleur équilibre. Les codes d'éthique pour les enseignants en vigueur au niveau provincial, qui fréquemment ne contiennent pas beaucoup plus que de nobles idéaux pour éviter des conduites hors travail pouvant «entraîner le déshonneur de la profession» ou «influencer négativement l'accomplissement des

devoirs en enseignement» sont vagues quant à l'orientation qu'ils procurent (Maxwell et Schwimmer, 2016). Une étape importante pour aller de l'avant dans la protection des droits d'expression des personnes enseignantes artistes et créatives serait que les associations d'enseignants en art rédigent et ratifient une déclaration pour se positionner et définir les limites entourant les activités créatives que ses membres considèrent comme cohérentes avec la fonction d'enseignement. Il ne faut pas sous-estimer l'intérêt d'une telle déclaration comme outil pour protéger les droits des enseignants et enseignantes. Rappelons que les écoles privées, surtout celles à caractère religieux, demandent souvent à leur personnel enseignant d'adhérer à un code de conduite lié à la mission et aux valeurs de l'école hors des heures de travail. Dans les faits, les tribunaux canadiens ont généralement adopté une posture de déférence envers de tels codes de conduite préétablis lorsqu'ils ont été formellement contestés (Crook et Truscott, 2007).

Quoi qu'il en soit, si les enseignants et enseignantes et leurs associations ne sont pas prêts à défendre les principes en jeu ici – la diversité éthique, le droit à une vie privée, la liberté d'expression, l'intérêt éducatif pour les jeunes d'être exposés à plusieurs modèles de vie –, la situation demeurera telle qu'elle est aujourd'hui. La tâche de débroussailler ces questions risque fort probablement d'être laissée aux aléas de l'opinion publique, aux caprices des intuitions morales des autorités ainsi qu'aux raisonnements parfois douteux des juges des tribunaux.

Références

- Associated Press (2011, 28 avril). Midd-West high school teacher's side job as racy author draws debate. *PennLive*. <https://www.pennlive.com/midstate/2011/04/midd-west_high_school_teachers.html>, consulté le 6 avril 2023.
- Associated Press (2006, 12 décembre). «Butt-printing artist» teacher suspended. *The Denver Post*. <<https://www.denverpost.com/2006/12/12/butt-printing-artist-teacher-suspended/>>, consulté le 6 avril 2023.
- Brooks, K. et M. Crum (2015, 5 octobre). Meet the famous artists and writers who were teachers first. *Huffington Post*. <https://www.huffpost.com/entry/world-teachers-day-arts-educators_n_5612a406e4b076812702a656>, consulté le 6 avril 2023.
- CBC News (2016, 17 août). Mississauga teacher suspended after pro-Palestinian speech wins support of activists. *CBC News Toronto*. <<https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/mississauga-teacher-suspended-after-pro-palestinian-speech-wins-support-of-activists-1.3725004>>, consulté le 6 avril 2023.
- CBC News (2014, 22 octobre). Jacqueline Laurent-Auger, teacher fired decades after erotic film roles, may be rehired. *CBC News Montreal*. <www.cbc.ca/news/canada/montreal/jacqueline-laurent-auger-teacher-fired-decades-after-erotic-film-roles-may-be-rehired-1.2808539>, consulté le 6 avril 2023.
- Commission scolaire de Chomedey de Laval v. Jacques Sylvestre*, SAE 2529, C.S. (1983).
- Couzens, G. (2016, 10 avril). Primary school teacher is sacked after video of her twerking in a bikini in Mexico sweeps the web and is spotted by outraged parents. *MailOnline*. <<https://www.dailymail.co.uk/news/article-3532399/Primary-school-teacher-sacked-video-twerking-bikini-Mexico-sweeps-web-spotted-outraged-parents.html>>, consulté le 6 avril 2023.
- Crook, K. et D. Truscott (2007). *Ethics and Law for Teachers*. Toronto: Nelson Education.
- Dinkelspiel, F. (2016, 23 septembre). Berkley school district places teacher Yvette Felarca on administrative leave.

- Berkeleyside*. <<https://www.berkeleyside.org/2016/09/23/berkeley-school-district-places-yvette-felarca-on-administrative-leave>>, consulté le 6 avril 2023.
- Gair, G. (2007). *The American Counterculture*. Édimbourg, Edinburgh University Press.
- George v. Cowichan Tribes, 513 British Columbia Supreme Court (2015). <<https://www.canlii.org/en/bc/bcsc/doc/2015/2015bcsc513/2015bcsc513.html?searchUrlHash=AAAAAQA WZ2VvcmdlIGNvd2ljaGFuIHRYaWJlcwAAAAAB&resultIndex=1>>, consulté le 6 avril 2023.
- Hale v. Board of Education Lancaster, 234 N.E.2d (Ohio 1968).
- Hoagland v Mount Vernon School District No. 320, 623 P.2d 1156 (Wash. 1981)
- Imber, M., T. van Geel, J. C. Blockhuis et J. Feldman (2014). *Education Law* (5th edition). New York, Routledge.
- John Shewan and Lize Shewan v. The Board of School Trustees School District 34 (Abbotsford), 2 British Columbia Court of Appeal (1987). <<https://www.canlii.org/en/bc/bcca/doc/1987/1987canlii159/1987canlii159.html?searchUrlHash=AAAAAQAGc2hld2FuAAAAAAE&resultIndex=5>>, consulté le 6 avril 2023.
- Kempling v. The British Columbia College of Teachers, 535 British Columbian Court of Appeal (2004). <<https://www.canlii.org/en/bc/bcca/doc/2004/2004bcca535/2004bcca535.html?searchUrlHash=AAAAAQANa2VtcGxpbnmcgYmN0ZgAAAAAB&resultIndex=1>>, consulté le 6 avril 2023.
- Land v. L'Anse Creuse Public School Board of Education, 789 N.W.2s 458 (Ct. Apps. Michigan, 2010).
- Legere v. YMCA-YMAC of Saint John, 14435 Court of Queen's Bench of New Brunswick (1997). <<https://www.canlii.org/en/nb/nbqb/doc/1997/1997canlii14435/1997canlii14435.html?searchUrlHash=AAAAAAAAAAEAFzE5ODcgQ2FuTElJIDE1OS AoQkMgQ0EpAAAAQAOLzE5ODdiY2NhMTAwMDYB&resultIndex=19>>, consulté le 6 avril 2023.
- Lindgren v. Board of Trustees, High School District No. 1, 558, P.2d 486 (Mont. 1976).

- Loiselle c. École secondaire Marcellin-Champagnat, 254 Commission des relations du travail du Québec (2008). <<https://www.canlii.org/fr/qc/qccrt/doc/2008/2008qccrt254/2008qccrt254.html?searchUrlHash=AAAAAAAAAAAEAFzE5ODcgQ2FuTElJIDE1OS AoQkMgQ0EpAAAAQAOLzE5ODdiY2NhMTAwMDYB&resultIndex=13>>, consulté le 6 avril 2023.
- Lyndon, N. (1989). *The Story of Modern Art*. London, Phaidon.
- MacKay, A. W., L. Sutherland et K. D. Pochini (2013). *Teachers and the Law* (3rd edition). Toronto, Emond Montgomery Publications.
- Maxwell, B., D. Gereluk et D. Martin (2022). *Professional Ethics and Law in Education: A Canadian Guidebook*. Toronto, Canadian Scholars Press.
- Maxwell, B. et M. Schwimmer (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- Morrison v. State Board of Education, 137.461 P.2d 375, 394 (Cal. 1969).
- Murphy, C. (2013, 10 mai). Student teacher wears a bra (!) at a SlutWalk, gets fired. *Blisstree*.
- Neff, B. (2016, 28 mars). A Minnesota teacher suspended for bashing crossdressing, welfare. *The Daily Caller*. <<https://dailycaller.com/2016/03/28/minnesota-teacher-suspended-for-bashing-crossdressing-welfare/>>, consulté le 6 avril 2023.
- Piddock, S., R. Magsino et M. Manley-Casimir (1997). *Teachers in Trouble*. Toronto, University of Toronto Press.
- R. v. Audet, 2 Supreme Court of Canada (1996). <<https://www.canlii.org/en/ca/scc/doc/1996/1996canlii198/1996canlii198.html?searchUrlHash=AAAAAAAAAAAEAFzE5ODcgQ2FuTElJIDE1OS AoQkMgQ0EpAAAAQAOLzE5ODdiY2NhMTAwMDYB&resultIndex=2>>, consulté le 6 avril 2023.
- Ross v. New Brunswick School District No. 15, 1 Supreme Court of Canada. (1996). <<https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/en/item/1367/index.do?r=AAAAQAacm9zcyBzY2hvb2w2Ym9hcmQgdHJ1c3RlZXMB>>, consulté le 6 avril 2023.

- Russo, C. J., J. Squelch et S. Varnham (2010). Teachers and social networking sites: Think before you post. *Public Space. The Journal of Law and Social Justice*, 5, 1-15.
- Schwimmer, M. et B. Maxwell (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 1-12.
- Shotwell, K. D. (2009). Secretly falling in love: America's love affair with controlling the hearts and minds of public school teachers. *Journal of Law and Education*, 39(1), 37-73.
- Sullivan v. Meade Independent School District*, 530 F.2d 799 (8th Cir. 1976).
- The Local (2010, 7 mai). Gory «death metal» teacher too gruesome for school. *The Local*. < <https://www.thelocal.de/20100507/27041>>, consulté le 6 avril 2023.

Chapitre 5

■ Le cinéma comme dispositif de formation à l'éthique professionnelle

Marina Schwimmer, Ariane Robichaud et Jean Danis

Il existe un certain consensus dans la littérature scientifique indiquant que les objectifs de la formation à l'éthique professionnelle des enseignants et enseignantes devraient consister à 1) informer les futurs enseignants des normes et principes qui orientent la profession (p. ex. l'équité, la dignité, la bienveillance, l'intégrité intellectuelle, le respect de la vie privée); 2) développer le jugement professionnel ou exercer le raisonnement éthique, c'est-à-dire apprendre à délibérer et à hiérarchiser ces normes et principes en vue de la prise de décision et de sa justification; et enfin 3) former certaines dispositions éthiques, c'est-à-dire sensibiliser les futurs enseignants et enseignantes au caractère éthique de certaines situations (Maxwell et Schwimmer, 2016). En effet, il ne suffit pas de connaître les normes et de savoir comment les appliquer, encore faut-il être en mesure de percevoir que les situations qui se présentent à nous possèdent une dimension éthique qui nécessite notre jugement. Or cette dimension est très souvent implicite et se cache la plupart du temps, en quelque sorte, derrière des actes

formels et des routines quotidiennes en contexte d'enseignement (Maxwell et Schwimmer, 2016).

Par ailleurs, comme le soutient Stanley Cavell, l'éthique n'est pas seulement l'application d'un modèle éthique ou de normes explicites, elle se tisse également dans les relations et les conversations quotidiennes et ordinaires (Cavell, 2004; Laugier, 2021). En ce sens, la transmission d'une éthique enseignante repose tout autant sur la transmission de contenus propositionnels que sur la formation de la sensibilité morale et de l'attention que l'on porte aux gestes, manières et expressions qui forment le tissu moral de nos relations humaines quotidiennes (Laugier, 2008). La vision plutôt «cognitivist» d'une formation à l'éthique qui est largement orientée par la maîtrise et l'application de codes déontologiques (Strike, 1990) doit ainsi s'accompagner d'une formation qui développe cette attention ou perception morale plus fine des actions en contexte éducatif (Laugier, 2008). Cette perception, qui va de pair avec la capacité de voir, d'être attentif et attentionné à notre expérience et à celle d'autrui, nous apparaît non négligeable pour développer une éthique professionnelle permettant aux futurs enseignants et enseignantes d'explorer différents gestes et expressions de nature éthique et ainsi *donner sens* aux systèmes moraux qui sont à la base des actions éducatives.

Nous explorons dans ce texte la façon dont le cinéma peut être mobilisé auprès des futurs enseignants et enseignantes pour développer, en contexte de formation enseignante, cette dimension perceptive de l'éthique professionnelle. Pour ce faire, nous examinons d'abord deux usages différents du cinéma qui ont été développés au cours des deux dernières décennies dans le cadre de formations universitaires à l'enseignement, notamment

dans les contextes américain et européen, et qui ont été documentés dans la littérature scientifique. La première s'insère dans la pratique générale d'une pédagogie critique, et la seconde s'appuie pour une bonne part sur la philosophie du cinéma de Stanley Cavell. Cette dernière approche, que nous allons plus particulièrement privilégier dans ce chapitre, nous amène à aborder le *médium* cinématographique en contexte de formation, non pas en tant qu'objet d'analyse, mais plutôt en fonction du type d'*expérience transformatrice* qu'il pourrait susciter chez l'étudiant. L'expérience éthique dont il est question relève dans une large mesure de la capacité à «altérer soi-même sa sensibilité» morale par la transformation de sa perception (Diamond, 2004; Laugier, 2008). Le potentiel de cette approche particulière (et encore relativement inusitée) pour la formation à l'éthique professionnelle sera illustré par le biais de l'analyse du film *The Paper Chase* de James Bridges.

Cinémédication et formation à l'éthique professionnelle : tour d'horizon

Les recherches s'intéressant à l'usage du cinéma pour le développement de l'éthique professionnelle sont, depuis une vingtaine d'années, de plus en plus nombreuses dans une grande variété de domaines (médecine, droit, sciences infirmières, psychologie, psychiatrie, administration, génie, informatique, pharmacologie, etc.). Elles prennent la forme d'analyses théoriques de films qui mettent en scène les aspects éthiques intéressants et les enjeux critiques d'une profession, et peuvent également se consacrer à l'élaboration de dispositifs de recherche engageant la participation directe d'étudiants et étudiantes. Parmi ces dispositifs se trouvent des formes souples (p. ex. une discussion ouverte et libre

autour d'un film) ou des versions plus formalisées d'usage du cinéma en contexte professionnalisant. Ces versions plus formelles découlent notamment de travaux en médecine regroupés sous le terme de *cinémédication* (Alexander *et al.*, 2004), soit une pratique de formation et de recherche qui inclut généralement : 1) le visionnement d'un film ou d'une série télé qui met en scène différentes situations pertinentes pour les participants au projet, suivi 2) d'une série de discussions collectives ou d'ateliers de rédaction et de dessins dans le but 3) de favoriser le développement des compétences non techniques (*soft skills*) (Kandeangadi et Mudigunda, 2019) exigées par l'exercice d'une profession (éthique, empathie, professionnalisme, habiletés communicationnelles, compassion, etc.)¹.

De façon surprenante, considérant les nombreux films d'école² parus depuis maintenant plus d'un siècle (l'école est, en effet, un thème présent dans les films dès l'âge du cinéma muet), la littérature cinémédicative est encore peu abondante à ce jour en sciences de l'éducation. Depuis 2000, seulement une quinzaine d'articles

-
1. Les recherches cinémédicatives sont plus abondantes et beaucoup plus étoffées en médecine que, par exemple, dans les autres domaines énumérés précédemment. Toutefois, les résultats obtenus dans le cadre des recherches cinémédicatives les plus sérieuses, tous les domaines confondus, sont intéressants pour l'ensemble des chercheurs et chercheuses intéressés par l'usage du cinéma en contexte professionnalisant : on relève notamment un *engagement accru* des participants au regard des compétences professionnelles visées (Trier, 2007a ; Luke, 1993), une *appréciation du réalisme* permis par le cinéma ou la télévision pour reproduire les enjeux éthiques et quotidiens d'une profession donnée (Brett-MacLean, 2010), puis des discussions et des débats *plus riches* du fait qu'ils sont stimulés et soutenus par une œuvre cinématographique/télévisuelle qui fait appel à l'affectivité, aux émotions des participants (Blasco *et al.*, 2018).
 2. Les *school movies* sont des films qui se déroulent spécifiquement au sein d'institutions scolaires et qui mettent en scène des enjeux et des situations proprement éducatifs.

recensés en anglais rendent compte d'un processus ciné-médicatif « complet », c'est-à-dire qui inclut des activités plus formelles et organisées qui vont au-delà d'une simple discussion autour d'une œuvre³. Les recherches empiriques portant sur l'usage concret du cinéma pour la formation enseignante, et plus particulièrement pour la formation éthique des futurs enseignants et enseignantes, ne constituent donc pas encore un thème de recherche bien structuré.

Cinéma, processus identificatoire et pédagogie critique

Certains travaux ont toutefois ouvert la voie à des pratiques ciné-médicatives en contexte de formation à l'enseignement et constituent donc des références obligées (Giroux, 1993), alors que d'autres se démarquent par la qualité des dispositifs développés (Trier, 2010, 2009a, 2009b, 2007a, 2007b, 2003, 2002, 2001). Pour Giroux (2001) et dans le cadre d'une pédagogie critique, le film a une double nature : il témoigne des dilemmes éthiques et politiques qui constituent notre monde social et donne forme à ces mêmes dilemmes (Giroux, 2001). Son usage en sciences de l'éducation permet plus précisément d'outiller les étudiants et étudiantes à reconnaître la façon dont les représentations médiatiques peuvent façonner les désirs individuels et engendrer une identification à des *ethos* prédéfinis (Giroux, 2001). Pour la

3. Inversement, les analyses théoriques de films d'école ou de films d'intérêt pour penser l'éducation sont nombreuses : les articles traitant d'œuvres singulières y croisent ceux qui documentent, pour les contraster ou noter leurs similitudes, la façon dont plusieurs films traitent d'un même thème éducatif ou dépeignent une même réalité (les figures stéréotypées de l'enseignant, l'enseignement en contexte difficile, l'autorité enseignante, les inégalités scolaires, etc.).

formation enseignante, il s'agit dès lors de repérer au sein des films ce qui semble idéologiquement attendu des praticiens et praticiennes : des modèles d'enseignants préformatés, des valeurs, des comportements et des attitudes valorisées, des réactions particulières face à certains dilemmes éthiques, etc. Suivant les travaux de Snead (1994), Giroux affirme l'importance pour les éducateurs et éducatrices de « reconnaître que de telles représentations fonctionnent souvent efficacement pour soumettre les gens à des pouvoirs par des mécanismes d'identification et d'affect qui sapent les énergies de l'engagement critique⁴ » (Giroux, 2001, p. 590). Ainsi, l'approche de Giroux en est une de *conscientisation* au regard des processus identificatoires inhérents au visionnement d'un film, et ce, dans le but de critiquer la façon dont ils peuvent conditionner idéologiquement la pratique enseignante, soit une perspective directement liée à la critique des idéologies au sens large.

Les travaux de James Trier représentent les initiatives les plus abouties d'un usage semblable du cinéma en formation initiale (Trier, 2009, 2007b, 2001). L'approche de Trier investit le film afin de confronter les conceptions pédagogiques habituelles qu'entretiennent les étudiants et étudiantes au sujet de thèmes signifiants pour leur pratique. Trier demande d'abord à ses étudiants de 1) définir, sous la forme d'un essai critique, leurs conceptions initiales de ce *qu'est* un sujet donné (p. ex. ce qu'est la littératie, ce que sont les inégalités scolaires) et de ce que *font* les enseignants et enseignantes au regard de ces sujets ou phénomènes (leurs pratiques, les gestes qu'ils posent, les dilemmes éthiques auxquels ils sont confrontés, etc.). Ensuite, les étudiants 2) explorent (par la

4. Traduction libre.

lecture, l'écriture et la discussion) une théorie de nature critique⁵ permettant de court-circuiter cette conception initiale, puis ils 3) approfondissent leur compréhension en visionnant et analysant une œuvre cinématographique traitant de ce même sujet/phénomène. L'analyse de l'œuvre est, elle aussi, court-circuitée par la référence à la théorie critique précédemment explorée, et les notes de visionnement des étudiants sont utilisées pour lier des éléments du film aux principes théoriques abordés dans le texte. L'approche repose donc largement sur un processus binaire d'identification : les étudiants se reconnaissent ou rejettent les modèles enseignants présentés dans les œuvres cinématographiques (Trier, 2001).

En ce sens, l'usage du cinéma adopté par Henri Giroux et James Trier peut, certes, amener les étudiants et étudiantes à identifier l'influence de représentations cinématographiques fortement idéologisées. Par un « positionnement personnel fort » (Robichaud, 2022 ; Van Beveren *et al.*, 2018) de la part des étudiants (« je m'identifie à cet enseignant » ; « j'ai vécu la même réalité », « je n'aimais pas ce type de prof », « je n'aspire pas à ce type d'enseignement », etc.), ces derniers peuvent en effet confronter leurs propres identités, valeurs et conceptions à celles qui sont représentées dans l'œuvre choisie et, surtout, en critiquer les fondements idéologiques. L'approche se prête toutefois moins au développement d'une éthique transformatrice que nous analyserons plus en profondeur dans les prochaines sections. Si la dénonciation des idéologies sous-jacentes aux modèles préformés d'enseignement s'avère être nécessaire, il est de l'avis

5. Travaillant majoritairement auprès de futurs enseignants et enseignantes d'anglais et de littérature, Trier utilise surtout des textes permettant l'analyse critique de discours comme ceux de Stuart Hall (notamment inspiré par Foucault) et de James Gee.

de plusieurs chercheurs et chercheuses qu'elle doit aussi s'accompagner d'une approche plus affirmative et transformative (Hodgson *et al.* 2017 ; Latour, 2004 ; Vlieghe, et Zamojski, 2019 ; Wortmann ; 2019). En effet, en réaction aux approches critiques a émergé un courant nommé la « postcritique ». Ce courant, inspiré de la pensée de Arendt, Rancière et Latour, puis s'alignant sur la perspective de Stanley Cavell, considère que l'analyse critique, la dénonciation et la remise en question sont insuffisantes pour traiter des enjeux de notre présent. Ils proposent une posture affirmative, une éthique centrée sur la découverte et l'amour du monde, ainsi que sur la responsabilité envers certains de ces éléments qui doivent être préservés. Ce courant souligne que, s'il est effectivement possible de récuser de nombreux aspects de nos systèmes scolaires (idéologie de performance, injustices systémiques, autoritarismes, etc.), nous, pédagogues, continuons malgré tout de faire ce que nous faisons ; il y a donc peut-être aussi des choses qui valent encore la peine d'être conservées. En ce sens, dans son injonction à la dénonciation et dans sa propension à susciter un cynisme ambiant, l'approche critique peut couper le sujet d'une relation intime au monde (l'ici et le maintenant) et d'une réalité éducative qui serait légitime sur le plan éthique, et donc, à maintenir (Hodgson *et al.* 2017). En abordant la réalité par un *a priori* critique, l'approche critique serait par ailleurs peu propice à faire en sorte que le sujet mette en branle sa propre sensibilité éthique pour exprimer et engendrer des dimensions qui pourraient faire contrepartie aux réalités idéologiques dénoncées (Hodgson *et al.*, 2017 ; Rancière, 2004). Ceci nous oriente vers des approches « postcritiques », comme celle de Stanley Cavell, qui pourraient investir le cinéma afin d'amener l'étudiant ou étudiante

à se sensibiliser par le film à des dimensions existentielles et éthiques qui sont souvent occultées, mais bel et bien présentes.

Expérience cinématographique, perfectionnisme moral et expérience éthique

La philosophie du cinéma chez Stanley Cavell nous apparaît particulièrement appropriée pour penser un usage des films en contexte de formation à la sensibilité éthique. L'approche nous permet d'aborder le *médium*, non pas en tant qu'objet d'analyse, mais plutôt en fonction du type d'*expérience transformatrice* qu'il pourrait susciter chez le sujet. Ceci nous amène concrètement à utiliser le cinéma pour amener l'étudiant ou étudiante à développer une attitude en contexte de visionnement qui ne repose pas sur l'identification à des réalités représentées par les films, mais plutôt sur la *reconnaissance* de l'expressivité et des sensibilités humaines que ces derniers peuvent projeter à l'écran. Cette reconnaissance nous apparaît essentielle pour développer une éthique professionnelle qui implique chez l'étudiant une forme de travail sur soi l'amenant à percevoir par lui-même et différemment les dimensions éthiques et morales de sa profession.

Lorsqu'il s'agit de rendre compte de notre rapport au monde et de nos actions éthiques quotidiennes, le problème n'est pas pour Cavell notre ignorance par rapport à ceux-ci, mais notre refus de les reconnaître (*acknowledge*) et de les sentir *tels qu'ils sont* (Laugier, 2009). L'approche cavellienne par rapport aux films implique dès lors pour le spectateur (étudiant) qu'il se laisse guider par ce que le film a à lui *montrer* sans avoir recours à une grille préétablie d'analyse. Ceci implique ainsi de

«laisser le film montrer ce qu'il a à montrer» et «entendre ce qu'il dit» sur le plan éthique et moral (Laugier, 2001). La pensée de Cavell, qui a été largement influencée par la philosophie de Wittgenstein, s'appuie pour une bonne part sur ses positions quant à la saisie de nos formes quotidiennes de vie: «*Don't think, just see!*» (Wittgenstein, 1953, §66). Si le cinéma a pour Cavell contribué depuis son apparition à «théâtraliser l'image» (Cavell, 1971/1999, p. 178), celui-ci a toujours la possibilité de laisser «le monde se produire en laissant ses parties attirer notre attention sur elles selon leur poids naturel⁶» (p. 54).

Cette relation au film ne relève pas pour autant d'une pure passivité. Elle implique plutôt d'avoir un certain «contrôle sur son expérience», ce qui implique dans l'optique cavellienne «d'examiner sa propre expérience» pour simultanément laisser à «l'objet de cette expérience le soin de nous apprendre à le considérer» (Cavell, 2017, p. 40-41). Ceci implique concrètement que l'étudiant soit capable d'être attentif aux impressions que peut laisser un film longtemps après son visionnement pour qu'il puisse les mettre en question, saisir leurs significations et leurs causes (Cavell, 2017, p. 40). L'approche va de pair avec la capacité de sortir des «sentiers battus, prévisibles» et de «trouver ses propres mots pour exprimer»

6. La position de Cavell sur le rapport du sujet au monde par l'entremise du cinéma est complexe, et l'espace de ce texte ne permet pas de l'approfondir. Mentionnons à tout le moins que Cavell entrevoit le cinéma comme une «succession de projections automatiques du monde» (Cavell, 1971/1999, p. 163). Les dispositifs de ce procédé artistique médiatique (gros plan, arrêt sur image, ralenti, anamorphose, etc.) peuvent, selon Cavell, plonger le spectateur au sein d'une réalité proprement existentielle. La pure présence des objets et des corps, la luminosité, l'expression des acteurs qui échappent au contrôle de la caméra sont des exemples de cette dimension existentielle qui est «montrée» par le cinéma (Cavell, 1971/1999, p. 163, 175).

avec confiance son expérience (Cavell, 2017, p. 40). Comme le souligne Laugier (2001), l'expérience cinématographique n'est pas chez Cavell un moyen de « récupérer une expérience évanouie », mais constitue plutôt un mode de reconnaissance continue (*acknowledgment*) du monde et de la condition humaine.

Cette condition humaine, qui relève de la nécessité pour chacun de s'exprimer et de se transformer en trouvant sa propre voix, est traitée dans l'œuvre de Cavell par le biais de ce qu'il nomme le « perfectionnisme moral » (Cavell, 1993). Elle prend la forme d'un examen de soi, mais aussi d'une attention au monde et à autrui, pour se transformer et transformer la société. La perception de cette attitude éthique qui peut être révélée par le cinéma nous apparaît pertinente pour susciter chez l'étudiant la capacité à faire sa propre expérience d'une éthique qui serait de nature imaginative et transformatrice.

N'étant pas une philosophie morale de plus sur l'échiquier des théories morales existantes (déontologiques ou utilitaristes), le perfectionnisme moral de Cavell se manifeste par les actions, les impressions et les sensibilités de la vie quotidienne qui sous-tendent les raisonnements moraux :

Le kantisme cherche la rationalité dans l'universalité du principe d'après lequel on agit [...]. Le perfectionnisme [...] trouve l'irrationalité dans le fait de ne pas parvenir à agir d'après notre désir, ou d'agir en l'absence de suffisamment de désir. [...] Il reconnaît les difficultés, dans la vie morale, qui viennent non pas d'une ignorance de nos devoirs, ou d'un conflit de devoirs, mais d'une confusion quant à nos désirs, nos attractions et nos aversions (Cavell, 2004, p. 42).

L'éthique perfectionniste pour Cavell ne se manifeste pas dans l'application de principes ou l'accomplissement d'un projet prédéfini, mais constitue plutôt un *ethos* qui se manifeste par la volonté de trouver et de revendiquer sa propre voix pour se transformer et transformer la société (Laugier, 2010). La transformation perfectionniste relève ainsi d'une *attitude critique* qui suscite à la fois chez le sujet une *aversion* au conformisme social et une *réactualisation* de ce qui, sur le plan moral, compte (*matter*) pour lui et sa communauté (Cavell, 1993). Cette éthique va de pair avec les moments où le sujet éducateur (tout comme le sujet éduqué) peut imaginer autrement le monde.

Pour Cavell, le septième art permet de rapprocher intimement le spectateur de cette facette morale de l'agir humain qui vient compléter les dimensions parfois abstraites des jugements moraux (raisonnement, délibération, etc.). Les études de Cavell sur différents genres cinématographiques (p. ex. les comédies de remariage, les mélodrames hollywoodiens, les drames de Hitchcock) montrent en effet comment le cinéma exprime des dimensions de la vie ordinaire qui participent à une *transformation authentique de soi* (p. ex. la reconnaissance de la différence chez autrui, l'acceptation et l'expression de réels désirs, l'affirmation de soi, l'expression authentique, les dissensions, les réconciliations) (Cavell, 1981/2017)⁷.

7. Cavell a, par exemple, montré comment les comédies de remariage des années 1940 et 1950 expriment la façon dont le sujet arrive à porter attention à ce qui *compte* réellement pour lui (Cavell, 2017). *The Philadelphia Story* (G. Cukor, 1940) constitue un de ces exemples paradigmatiques qui montrent comment la conversation humaine peut amener à « déterminer ce qui est vraiment important de ce qui ne l'est pas » (Cavell, 1993, p. 143.). Le personnage de Tracy Lord (Katharine Hepburn) est, dans ce film, « ramené à la raison » par Dexter et Mike qui cherchent à lui montrer qu'elle ne désire pas réellement ce qu'elle prétend désirer, à savoir épouser un homme.

Les analyses célèbres des comédies de remariage par Cavell révèlent comment ces films expriment l'affirmation de soi par le remaniement ou la transformation d'institutions sociales existantes. Ses analyses du mélodrame de la femme inconnue⁸ révèlent, quant à elles, la capacité du cinéma à montrer comment les sentiments de doute envers la valeur de l'existence, les deuils inévitables, les moments de solitude et de sociabilité moins heureuse participent à une affirmation identitaire⁹ (Cavell, 1990/2012 ; Gaudemar, 2001). Dans un cas comme dans l'autre, ces genres cinématographiques expriment une tonalité (*mood*) perfectionniste qui s'illustre par le désir chez le sujet de se transformer et de transformer le monde. Cette tonalité particulière au sein des films ne relève pas exclusivement chez Cavell du synopsis ou du récit des films, mais aussi de fragments cinématographiques très spécifiques qui *expriment* le tissu de la vie humaine qui compte pour le spectateur sur le plan moral (Cavell, 1984 ; Laugier, 2021).

Ce rapport au cinéma fait quelque peu écho aux thèses de Walter Benjamin sur ce *médium*. Pour ce dernier, l'expérience cinématographique offre au spectateur une forme de *disposition psychique* lui permettant de décomposer (dynamiter) le monde en différents fragments de vie (Robichaud, 2022). La capacité du cinéma est dans cette optique davantage révélatrice qu'identificatoire :

-
8. Il s'agit d'un genre cinématographique identifié par Cavell, lequel traite des relations morales au sein des couples et de la façon dont la femme « se métamorphose » pour notamment déjouer des « formes subtiles de domination » (Cavell, 2012).
 9. Les analyses de Cavell des films comme *Gaslight* (1944), *Stella Dallas* (1937) ou *Now Voyager*, avec la comédienne Bette Davis, figurent parmi les exemples de ces mélodrames qui sont le penchant noir des comédies de remariage. Elles révèlent des processus de remise en question des relations conventionnelles (p. ex. mariage) et expriment la façon dont la solitude (notamment chez la femme) peut engendrer une confiance en soi et une quête continue de reconnaissance.

l'idée n'est pas de se reconnaître dans une réalité miroirante, mais de faire éclater ce miroir pour voir de quelle manière ses pièces peuvent être assemblées d'une autre manière, jusque-là inédite. L'analyse cavellienne des *travellings* circulaires dans le fameux *Vertigo* (Hitchcock, 1958), celle de la scène finale de *Stella Dallas* (Vidor, 1937) ou encore celles, plus récentes, de films comme *Ghost Dog* (Jarmusch, 1999) et *American Beauty* (Mendes, 2000) sont des exemples d'analyses qui illustrent le potentiel cinématographique permettant de « reconnecter » différemment le spectateur au monde¹⁰. Dans cette capacité à rendre possible « un nouveau champ d'action et l'imagination de modes alternatifs d'expériences esthétiques » (Hansen, 2012, p. 159), le cinéma offre une expérience qui peut susciter chez l'étudiant la capacité à être attentif à des films qui annoncent un autre rapport au monde et, dès lors, d'autres formes éducatives et d'autres manières non seulement pour sentir, mais aussi pour penser l'éthique professionnelle (Robichaud, 2022).

Le film *The Paper Chase* : regards croisés et foisonnement d'expériences éthiques en enseignement

Pour illustrer ces considérations théoriques, nous présentons dans les lignes qui suivent une brève analyse du film *The Paper Chase* (1973) de James Bridges sous

10. Nous pensons notamment à la scène finale de *Stella Dallas* (1937). Après avoir tristement observé par la fenêtre, sous la pluie, le déroulement de la réception mondaine du mariage de sa fille auquel elle n'est pas invitée, Stella (Betty Davis) se détourne de la fenêtre pour marcher au loin et se tourner vers le spectateur avec l'expression extatique d'un visage transfiguré. Un moment cinématographique qui exprime avec force la « sortie de l'enfermement dans un monde » pour s'orienter vers un autre monde (Gaudemar, 2001).

l'angle d'une pédagogie critique issue de la cinémeducation, puis de l'approche cavellienne du cinéma.

The Paper Chase (en français *La Chasse aux diplômés*) relate l'histoire de James Hart, un étudiant sérieux et travailleur qui fait face aux rigueurs de sa première année à la Faculté de droit de Harvard. Le plus grand défi de Hart est le cours *Droit des contrats* (*Contract law*) et le professeur qui en a la charge, Charles W. Kingsfield Jr. Ce dernier incarne la figure d'un enseignant autoritaire et charismatique qui a acquis une grande renommée universitaire. Malgré le fait qu'il soit sarcastique et dur avec ses étudiants et étudiantes, il exerce tout de même une grande force d'attraction sur l'ensemble d'entre eux. Bon nombre tentent de trouver leur place au sein du cours en intervenant (parfois à leurs risques et périls) pour satisfaire la démarche d'enseignement qu'il institue, soit une méthode d'inspiration socratique dans laquelle il questionne directement ses étudiants sur la matière plutôt que d'en faire la démonstration magistrale. Le désir de performance de ces derniers est évident.

D'emblée, le film peut se prêter à une analyse critique dans la lignée des travaux de Trier et Giroux : il montre en effet le contexte et l'exigence de performance bien établis au sein de l'institution (Harvard), une représentation efficace pour amener les étudiants à identifier l'*ethos* de performance qui caractérise le monde universitaire d'aujourd'hui. La «chasse aux diplômés», qui se manifeste notamment au sein du scénario par les exigences de passation à des examens difficiles, l'intransigeance d'un enseignant, de nombreuses heures d'étude et un climat de compétition, semble être le principal moyen de formation des étudiants et étudiantes pour leur développement personnel et moral. Cette formation, par le dévouement total aux études et aux exigences

du professeur Kingsfield, s'avère aussi le moyen de former ces apprenants à leur éventuelle carrière dans le domaine du droit. Dans son usage en contexte de formation initiale à l'enseignement, le film peut ainsi provoquer un réflexe d'identification ou de non-identification fort de la part des étudiants à l'égard du professeur Kingsfield qui, dans le cadre de ce film, représente la figure de l'enseignant intransigeant, autoritaire et intouchable. Comme l'ont montré Seyforth et Gold (2001) qui ont mené une étude auprès d'étudiants et étudiantes universitaires invités à visionner *The Paper Chase*:

Our students admire Kingsfield, but they don't like him. They readily compare him to their own professors whose classes are too intimidating to foster conversation. Debbie says, "I get the feeling that I am not valuable as a person to my professor. It makes me feel small and anonymous." Mary adds, "Some professors are brilliant but don't know how to teach or pass on their knowledge." Emily counters, "Although lectures can be long and boring, I have been very impressed with the professors I have had. It is amazing to me how smart they are". This leads to an argument about the relative responsibility of faculty and students in the learning process. Mike says, "I wouldn't have done so poorly if that professor wasn't so boring." But John challenges him: "All the responsibility is on me for my performance; the fault is not the instructor's." In this discussion, students explore the roles that both the teacher and the learner play. Simultaneously, they learn that their experience has merit and can be used as evidence in an argument (Seyforth et Gold, 2001, p. 6).

Le réflexe identificatoire/non identificatoire est au cœur des réactions, qui sont de natures très subjectives, personnelles: les étudiants réfléchissent à leurs *propres* expériences passées, aux sentiments vécus, aux échecs

traversés et à la part éthique de responsabilité qu'ont leurs professeurs eu égard à leur réussite scolaire.

Une éthique centrée sur « les choses »

Sous le regard cavellien de l'expression cinématographique, le film peut toutefois orienter le spectateur vers une réception différente de la dimension éthique et éducative qu'il est susceptible de révéler. Dans son rapport à la discipline et plus particulièrement dans son enseignement, *Kingsfield* offre tout au long du film une éthique d'enseignement qui oriente les étudiants et étudiantes vers un rapport spécifique à soi et au monde qui leur permet de sortir d'eux-mêmes, d'être initiés à un monde (celui du droit des contrats) afin de le questionner, de l'expérimenter et de lui donner sens. Si l'approche de *Kingsfield* apparaît plutôt impersonnelle (il ne connaît pas le nom des étudiants et doit se référer à un plan de classe numéroté pour les questionner), celle-ci peut en effet être perçue comme une façon d'amener chaque étudiant à mettre en branle sa propre pensée pour contribuer à l'avancement d'une quête commune : la compréhension du droit. L'attention n'est pas portée sur l'apprenant ou l'enseignant, mais plutôt sur le droit (l'objet d'étude) et sur le soin à accorder à celui-ci pour le maintenir et, surtout, le renouveler, pour reprendre la notion de renouvellement du monde (ou de natalité) si chère à Arendt (Arendt, 1961, 1968). L'indifférenciation de *Kingsfield* face à l'identité de chaque étudiant et étudiante peut dès lors refléter la volonté de centrer l'attention sur un monde langagier (p. ex. l'explication juridique, la jurisprudence, l'exactitude des faits) qui se montre, se révèle. Face au culte actuel de la transparence et du dévoilement incessant de soi, orienter les étudiants et l'enseignant de façon impersonnelle vers un horizon

de sens commun à constituer et à découvrir peut s'avérer être une éthique en soi.

Ce rapport à l'enseignement s'exprime en partie tout au long du film par des moments où Kingsfield est constamment en proximité physique au droit et à une de ses principales matérialités : le texte juridique. Le film met en scène des échanges entre les étudiants et Kingsfield qui sont continuellement intercalés par des fragments où l'on voit le professeur qui, devant les étudiants, est littéralement plongé dans les transcriptions de cas juridiques. Ces différents fragments où Kingsfield est silencieux et tourné vers le livre illustrent chez ce dernier la capacité à transmettre de façon incarnée une attention au droit et à son importance ; une attention qui est mise en lumière ici par l'acte de lecture, la concentration et ce qu'ils peuvent apporter en termes d'expérience de la justice. Ces différents moments constituent des fragments du tissu de la vie des cours de Kingsfield qui, dans l'optique cavellienne, expriment des modes d'être qui comptent (*matter*). Ils constituent au sein du film des moments forts d'interruption entre un enseignement qui s'actualise par les regards et les échanges frontaux (enseignant-étudiants) et des moments où tout un chacun (étudiants et enseignant) s'oriente corporellement et de façon ancrée (la lecture et le texte) vers la quête compréhensive du droit contractualiste et de la justice. Ce qui est *vu* n'est donc plus seulement la froideur pédagogique et l'insensibilité interpersonnelle de Kingsfield, et ce qui est donné à voir n'est plus seulement la possibilité, en tant qu'étudiant en formation initiale, de se dire en accord ou en désaccord, de s'associer ou se dissocier de ce qu'il représente comme figure enseignante. Ce qui est aussi révélé, c'est un rapport au savoir qui manifeste quelque chose qui, peut-être, vaut la peine d'être

préservé (le lien aux objets éducatifs, au texte, l'amour d'une matière, l'espace particulier créé par l'étude, etc.). Le fait que les étudiants et étudiantes affirment au sein du film respecter et admirer Kingsfield, tout comme le fait qu'ils l'applaudissent en fin de session pointent vers la possibilité qu'il y aurait malgré tout quelque chose d'appréciable et de défendable dans sa pratique.

L'éthique exprimée à l'écran n'est donc pas une éthique de la bienveillance ou de la justice dans les termes propres à la posture critique (qui dénonce l'idéologie de performance, l'autoritarisme ou les injustices sociales). C'est une éthique qui s'ancre dans la responsabilité d'introduire au monde, de contribuer à la construction d'une identité par le biais de l'apprentissage d'un langage et de manières de raisonner, et d'expérimenter avec une forme de vie particulière. Bien entendu, tout enseignant n'est pas tenu d'incarner une tradition de pensée pour être un bon enseignant ou un enseignant «éthique». Plusieurs enseignants et enseignantes se définissent autrement. Toutefois, une approche comme celle que nous tentons de définir ici permet de voir et de saisir dans sa matérialité un aspect éthique de l'enseignement que l'on tend à sous-estimer et qui peut être rendu invisible par les discours éthiques plus courants.

Une éthique perfectionniste

La relation que vit l'étudiant James Hart avec Kingsfield est une autre facette du film qui peut être entrevue à partir de la lunette cavellienne, cette fois-ci par le biais de sa vision du perfectionnisme moral. La présence de Kingsfield engendre chez Hart plusieurs moments de confusion, d'attraction et d'aversion envers le professeur et le monde universitaire. Ces moments,

qui sont mis en valeur de façon expressive par le comédien Timothy Bottoms, amènent l'étudiant à se déprendre progressivement de l'emprise de Kingsfield et lui permettent de trouver sa propre voix au sein du groupe durant les cours et au sein de sa formation en général.

Dès son premier contact, l'étudiant Hart est obnubilé par le culte du professeur intransigeant qu'incarne Kingsfield. Il tente tout au long du semestre de répondre à ses exigences et de percer l'opacité du professeur, la part inconnaissable de sa pensée. L'incursion de Hart dans le monde du droit s'effectue essentiellement par sa volonté de percer l'énigme de Kingsfield («*I am in his head, I am three questions ahead, I'm having a true socratic experience*»). Cette attention parfois maladroite pour le professeur, qui pour Stillwagon (2011) semble être la marque d'un désir quasi érotique, finira par laisser place chez Hart à une subjectivation plus autonome lui permettant de trouver une véritable expression de soi.

Cette subjectivation s'illustre notamment dans des fragments du film où s'exprime une sensibilité morale qui ne relève pas *stricto sensu* d'un code normatif explicite. La scène dans laquelle Hart proclame haut et fort en pleine classe «*Kingsfield, you're a son of a bitch!*», après avoir été insulté devant le groupe par ce dernier, est un exemple de cette subjectivation qui s'exprime par un *mood* perfectionniste. Cette déclaration prononcée par Hart est suivie de celle de Kingsfield: «*That is the most intelligent things you've said today, M. Hart*». À cette affirmation succède l'invitation de Kingsfield, adressée à Hart, à ne pas quitter le cours et à se rasseoir. La scène exprime une reconnaissance mutuelle (*acknowledgement*) de la part des deux personnages. En répliquant de la sorte et en invitant Hart à se rasseoir pour poursuivre le cours, Kingsfield reconnaît qu'il est probablement allé

trop loin dans l'humiliation infligée à Hart devant le groupe. Il reconnaît aussi sa propre imperfection et, par le fait même, reconnaît (*acknowledge*) la voix singulière d'affirmation de l'étudiant: une «voix» qui n'est pas exclue de la communauté (la classe). La scène constitue la marque d'un moment clé de transformation perfectionniste chez Hart (notamment par la confiance en sa propre expressivité), moment qui s'inscrit dans une certaine complicité morale rendue publique entre Hart, le professeur et l'ensemble du groupe. Notons que l'échange se termine par le retour rapide à la teneur habituelle des cours et à une certaine éthique centrée sur l'objet d'étude. De façon assez banale et naturelle, Kingsfield, Hart et l'ensemble du groupe se tournent en effet rapidement, à la suite de l'échange, vers *ce qui compte* (*what matters*) réellement (*the subject matter*) pour la démarche du cours: la lecture et la compréhension approfondie du droit contractualiste.

La scène exprime également la juxtaposition momentanée du tragique, du mélodrame et même de la comédie propre au cinéma (Cavell, 1981/2017); juxtaposition de moments qui participent ainsi à la transformation momentanée de soi vers un état «amélioré». À bien des égards, ces moments de juxtaposition et de ruptures se manifestent tout au long du film chez Hart lorsqu'il exprime son aversion envers Kingsfield et le monde universitaire en général ou sa conversion. Cette esthétique de l'ordinaire, qui s'exprime par le tragico-comique (rupture momentanée avec une copine, moments de désespoir, reprise de la relation, emprise du professeur, passation à des examens difficiles...) traduit un caractère existentiel de la formation universitaire (et de l'éducation en général) qui ne repose pas uniquement sur la relation entre enseignant et étudiant.

La transformation perfectionniste nous est finalement révélée par les dernières images du film, très symboliques, qui montrent l'étudiant, debout sur un rocher devant la mer, lançant les résultats de son semestre sous la forme d'un avion plié sans même les avoir consultés. La scène, qui plonge momentanément le spectateur au sein de l'horizon océanique, exprime un moment de forte rupture par rapport à l'enfermement spatial habituel et plutôt sombre du milieu universitaire (salle de cours, bibliothèque et résidences). Le regard tourné vers l'horizon et libéré de l'emprise mystérieuse d'un professeur, le personnage révèle sa force de juger le monde et de juger de sa propre expérience pour se reconnecter différemment au monde.

En révélant cette expérience de soi et du monde au sein d'un moment ciblé de la formation universitaire, *The Paper Chase* projette l'expression d'une éthique qui repose sur le vécu inévitable de deuils, de ruptures et d'expériences qui sont essentiels pour susciter chez le sujet-éduqué, tout comme le sujet-éducateur, la capacité à se reconnecter différemment au monde. Telle est l'expressivité éthique plutôt dissimulée au sein de ce film qu'un regard cavellien peut faire apparaître par et à travers l'expérience de son visionnement.

Conclusion : vers l'élaboration d'un dispositif de formation avec le cinéma

Nous avons présenté dans ce texte le potentiel du cinéma en contexte de formation initiale à l'éthique par une approche qui complète des dispositifs qui sollicitent de près ou de loin un processus identificatoire chez l'étudiant. Si l'utilisation du cinéma dans le développement de l'éthique professionnelle en enseignement nous

apparaît être nécessaire pour susciter ce processus identificatoire qui va de pair avec la conscientisation des dilemmes sociaux, des idéologies et de leur impact dans la pratique éducative (p. ex. Giroux), nous croyons que cette utilisation doit être complémentée par une approche qui s'inscrit dans la *postcritique* et pour laquelle l'expérience cinématographique permet d'explorer et de saisir les pratiques immanentes et les sensibilités du quotidien qui comptent sur le plan moral.

L'analyse du film *The Paper Chase* sous l'angle de la pensée du cinéma chez Cavell donne un aperçu de cette approche et de son potentiel pour développer cette sensibilité en contexte de formation. Le regard cavellien sur ce film permet de déceler une dimension éthique de nature presque apaisante (notamment par la scène finale) qui cadre peu avec ce qu'une analyse critique de nature plutôt identificatoire pourrait engendrer par son visionnement. On peut alors se demander si ce type de film (*school movies*) peut suffire pour susciter pleinement en contexte de formation initiale la sensibilité éthique à laquelle nous faisons allusion. Comme le rappelle Cavell (1971/1999), on ne peut connaître les possibilités du cinéma en dehors de l'expérience de films singuliers. Ceci implique, pour Cavell, de se plonger au sein de l'expérience cinématographique par d'autres films afin de décrire ce qui, au sein de notre expérience, compte (*matter*). Cette circularité de l'expérience nous conduit à décrire d'autres expériences provoquées par d'autres films qui peuvent appartenir à d'autres genres cinématographiques (Cavell, 1971/1999, p. 12). Tel nous semble être le passage obligé pour susciter par le cinéma, en contexte de formation, une éthique qui ne serait pas strictement de nature normative, mais aussi centrée sur l'expérience de soi et du monde. Ceci nous amène à faire

usage d'un corpus de films pour lequel le noyau de films d'écoles est complémenté par d'autres films, voire d'autres fragments de films de nature fortement différente pour le potentiel de l'expérience cinématographique. L'approche nous renvoie à définir davantage en contexte de formation universitaire ou en contexte de recherche sur l'éthique en général la façon dont ces expériences peuvent s'arrimer aux dispositifs envisagés pour la compréhension de l'éthique. L'enjeu semble être ainsi d'orienter l'étudiant vers le caractère existentiel de l'expérience cinématographique qui, comme le rappelle Clémot (2014) à propos de l'approche cavellienne du cinéma, vise à faire en sorte que le spectateur soit « non seulement attentif aux impressions sensibles éprouvées lors de la vision du film », mais aussi à celles, plus profondes, qui le « travaillent bien après la séance et ailleurs que dans la salle de cinéma » (p. 26).

Références

- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris, Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (1968). *Crise de la culture*. Paris, Gallimard.
- Alexander, M., P. Lenahan et A. Pavlov. (2004). *Cinemameducation: A Comprehensive Guide to Using Film in Medical Education*, Floride, CRC Press.
- Blasco, P., G. Moreto et L. Pessini. (2018). Using movie clips to promote reflective practice: A creative approach for teaching ethics, *Asian Bioethics Review*, 10(1), 75-85.
- Blumenfeld-Jones, D., D. Senneville et M. Crawford (2013). Construire un moi éthique. Dans M. Sanger et R. Osguthorpe (dir.), *The Moral Work of Teaching and Teacher Education: Preparing and Supporting Practitioners*, New York, Teachers College Press, 60-75.
- Brett-MacLean, P., M.-T. Cave, Y. Verna, D. Kelner et D. J. Ross (2010). Film as a means to introduce narrative reflective

- practice in medicine and dentistry: A beginning story presented in three parts, *Reflective Practice*, 11(4), 499-516.
- Bricker, D. C. (1993). Caractère et raisonnement moral: une perspective aristotélicienne. Dans K. Strike et L. Ternasky (dir.), *Ethics for Professionals in Education*, New York, Teachers College Press, 13-26.
- Bruneau, S. (1998). Ajouter le PPP à la préparation de nouveaux professionnels. *Éthique et comportement*, 8(3), 249-267.
- Cavell, S. (1971/1999). *La projection du monde*. Paris, Vrin.
- Cavell, S. (1990/2012) *La protestation des larmes. Le mélodrame de la femme inconnue*. Trad. de Pauline Soulat. Bordeaux, Capricci.
- Cavell, S. (1984). *Themes out of School: Effects and Causes*, New York, North Poit Press.
- Cavell, S. (1993). *Conditions nobles et ignobles: la constitution du perfectionnisme moral émersionien*. Combas, Éditions de l'Éclat.
- Cavell, S. (1981/2017). *À la recherche du bonheur. Hollywood et la comédie du remariage*. Paris, Vrin.
- Cavell, S. (2003) *Le cinéma nous rend-il meilleurs ?* Édité par É. Domenach, trad. de C. Fournier et É. Domenach. Paris, Bayard.
- Cavell, S. (2004). *Cities of Words: Pedagogical Letters on a Register of the Moral Life*, Cambridge, The Belknap Press.
- Cavell, S. (2009). L'évitement de l'amour: une lecture du roi Lear. *Dire et vouloir dire*, Paris, Cerf, 413-518.
- Cerisuelo, M. (2001). Stanley Cavell et l'expérience du cinéma, *Revue française d'études américaines*, 88, 53-61.
- Clémot, H. (2014). *La philosophie d'après le cinéma: une lecture de la Projection du monde de Stanley Cavell*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Coombs, J. (1998). Éthique de l'éducation: sommes-nous sur la bonne voie ? *Théorie de l'éducation*, 48(4), 555-569.
- Domenach, E. (2001). Le cinéma exprime-t-il le scepticisme ? Dans S. Laugier et M. Cerisuelo (dir.), *Stanley Cavell, cinéma et philosophie*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle.

- Diamond, C. (2004). *Wittgenstein. L'esprit réaliste*, trad. de E. Halais et J. Y. Mondon, Paris, Presses universitaires de France.
- Gaudemar, M. (2001). La part des larmes : sur « Le Mélodrame de la femme inconnue ». Dans S. Laugier et M. Cerisuelo (dir.), *Stanley Cavell, cinéma et philosophie*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle.
- Giroux, H. (1993). Reclaiming the social: Pedagogy, resistance, and politics in celluloid culture. Dans J. Collins, H. Radner et A. Preacher Collins (dir.), *Film Theory Goes to the Movies*, New York, Routledge, 37-55.
- Giroux, H. (2001). Breaking into the movies: Pedagogy and the politics of film, *Journal of Advanced Composition*, 21(3), 583-598.
- Gregory, M. (2007). Real teaching and real learning versus narrative myths in education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(1), 7-27.
- Hansen, M. (2012). *Cinema and Experience: Siegfried Kracauer, Walter Benjamin, and Theodor W. Adorno*. Berkeley, University of California Press.
- Hodgson, N., J. Vlieghe et P. Zamojski (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. New York, punctum books.
- Kandeangadi, D. et S. Mudigunda (2019). Cinemeducation: Using films to teach medical students, *Journal of the Scientific Society*, 46(3), 73-74.
- Lorenzini, D. (2015). Stanley Cavell, la philosophie, le cinéma, *Acta fabula*, 16(1). <<http://www.fabula.org/acta/document9086.php>>, consulté le 6 avril 2023.
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matter of concern. *Critical Inquiry – Special issue on the Future of Critique*, 30(2), 225-248.
- Laugier, S. (2001). La comédie du remariage comme philosophie américaine. Dans S. Laugier et M. Cerisuelo (dir.), *Stanley Cavell. Cinéma et philosophie*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

- Laugier, S. (2008). La volonté de voir: éthique et perception morale du sens. *Protée: Revue internationale de théories et de pratiques sémiotiques*, 36(2), 89-100.
- Laugier, S. (2009). Stanley Cavell: scepticisme et reconnaissance. Dans C. Lazzeri et A. Caillé (dir.), *La reconnaissance aujourd'hui*, Paris, Éditions CNRS.
- Laugier, S. (dir.). (2010). *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral*. Paris, Presses universitaires de France.
- Laugier, S. (2021). Film as moral education, *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 263-281.
- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement: une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Rimouski, Unité départementale des sciences de l'éducation du campus de Rimouski.
- Lewis, T. (2015). *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. London, Routledge.
- Luke, C. (1993). Media and popular culture in education and society: An introduction to education studies, *Teaching Education*, 5(2), 41-56.
- Mahony, P. (2009). Faut-il enseigner «devrait»? *Enseignement et formation des enseignants*, 25, 983-989.
- Maxwell, B. et M. Schwimmer (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant*. Paris, Fayard.
- Robichaud, A. (2022). La cinémeducation auprès d'enseignants: de l'identification à la révélation avec Walter Benjamin. *Synergies Europe*, 17, p. 139-153.
- Seyforth, S.-C. et C. M. Gold (2001). Beyond the paper chase: Using movies to help students get more out of college. *About Campus* 6(4), 2-9.
- Snead, J. (1994). *White Screens, Black Images: Hollywood from the Dark Side*. New York, Routledge.
- Stengel, B. (2013). Enseigner la responsabilité morale: raisonnement pratique dans un pays des merveilles pédagogique. Dans M. Sanger et R. Osguthorpe (dir.), *The Moral Work of*

- Teaching and Teacher Education: Preparing and Supporting Practitioners*, New York, Teachers College Press, 44-60.
- Strike, K. (1990), Teaching ethics to teachers, *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53.
- Stillwagon, J et D. Jelinek (2011). Legal, tender: The deferred romance of pedagogical relation in the paper chase. *Studies in Philosophy and Education* 30(1), 1-17.
- Thoreau, H. D. (1854/1992). *Walden or Life in the Woods. Ticknor and Fields*. Trad. L. Fabulet, *Walden ou La vie dans les bois*. Paris, Aubier-Montaigne.
- Trier, J. (2001). Challenging the cinematic construction of «literacy» with preservice teachers, *Teaching Education*, 12(3), 301-314.
- Trier, J. (2002). Exploring the concept of habitus with preservice teachers through the use of popular school films, *Interchange*, 33(3), 237-260.
- Trier, J. (2003). Challenging «waiting for Superman» through detournement, *Journal of Popular Film and Television*, 41(2), 68-77.
- Trier, J. (2007a). Teaching theory through popular culture texts, *Teaching Education*, 18(2), 151-165.
- Trier, J. (2007b). *The 400 Blows* as cinematic literacy narrative, *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 35-51.
- Trier, J. (2009a). Subversive engagements in teacher education, *Counterpoints*, 334, 117-127.
- Trier, J. (2009b). *Educating Rita* as a discourses and literacies pedagogical text, *Interchange*, 40(1), 47-67.
- Trier, J. (2010). Designing a case study from the popular culture text *Boston Public*, *Multicultural Education*, 17(4), 49-56.
- Van Beveren, L., K. KrisRutten, G. VandermeerscheI et I. Verdoodt (2018). Exploring educational taboos through school movies. A rhetorical analysis of student-teachers' reflections. *Teaching and Teacher Education*, 75, 187-198.
- Vlieghe, J. et P. Zamojski (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-Centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Berlin, Springer Nature.

- Vokey, D. (2005). Enseigner l'éthique professionnelle aux éducateurs : évaluer l'approche «langages éthiques multiples». Dans K. Howe (dir.), *Philosophy of Education 2005*, Urbana, IL, Philosophie de la société éducative, 125-133.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques* (1953) Trad. F. Dastur, M. Élie, J.-L. Gautero, D. Janicaud, É. Rigal. Paris, Gallimard.
- Wortmann, K. (2019). Post-critical pedagogy as poetic practice : Combining affirmative and critical vocabularies. *Ethics and Education*, 14(4), 467-481. <<https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669942>>, consulté le 6 avril 2023.
- Žižek, S. (2006). *The Parallax View*. Cambridge, MIT Press.

Chapitre 6

■ Former à la réflexion et au souci éthique en psychosociologie des relations humaines

Diane Léger, Jeanne-Marie Rugira et Vincent Cousin

Ce texte est né d'une réflexion collective déployée à l'occasion du IX^e colloque international en éducation organisé par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) à Montréal en mai 2022. Notre contribution se propose d'interroger notre praxis de formation pour expliciter la manière dont nous nous y prenons pour former à la dimension éthique en relations humaines. Articulant l'éthique professionnelle d'une part et la pédagogie universitaire d'autre part, nous présentons dans ce texte la nature et les particularités de notre champ disciplinaire ainsi que notre représentation de l'éthique professionnelle. Nous présentons également quelques-uns des principes pédagogiques qui traversent notre programme et qui contribuent à la formation à l'éthique professionnelle. Par ailleurs, nous interrogeons la portée de nos pratiques sur le développement de l'éthique professionnelle au sein de nos pratiques formatives. En conclusion, nous abordons certains enjeux sociaux, culturels et

institutionnels sur lesquels nous devons particulièrement veiller dans notre contexte, lorsque nous formons à l'éthique de l'accompagnement.

La psychosociologie des relations humaines à l'Université du Québec à Rimouski

Le champ disciplinaire de la psychosociologie des relations humaines constitue un domaine de recherche, de formation et d'intervention centré sur les interactions humaines et s'intéressant à l'accompagnement du changement des personnes, des groupes et des organisations dans des systèmes complexes et évolutifs. La visée de l'accompagnement psychosociologique n'est pas de provoquer, de stimuler ou d'induire un changement dans une direction donnée au sein des systèmes. Elle consiste plutôt à créer des conditions favorables pour que les personnes et les groupes confrontés à des situations problématiques puissent se rapprocher de leur réalité, entrer en dialogue depuis leur expérience, pour en faire une occasion de déploiement de potentialités individuelles, groupales et organisationnelles. Accompagner le changement humain dans cette perspective consiste ainsi à s'appuyer sur l'expérience que font les personnes au cœur de leurs contextes. Dans cette optique, interroger son expérience revient à s'intéresser à la relation – à soi, aux autres et au monde – non seulement en vue de s'adapter aux aléas de la vie toujours en mouvement, mais surtout pour faire de ces situations des occasions de révélations de potentialités inédites.

Cette posture et cette visée de l'accompagnement du changement s'appuient sur une représentation de l'être humain que nous pouvons situer dans le courant des philosophies de l'immanence, où l'être humain est porté

par «le mouvement même de la vie», par un *conatus* – persévérance dans l'être selon Spinoza, un élan vital selon Bergson ou encore le *désir* selon Deleuze et Misrahi (Léger, 2006). Cette représentation philosophique trouve écho dans ce que des psychologues humanistes de la «troisième voie» (Maslow, Allport, Tillich, Frankl et Rogers, notamment) appellent la «tendance actualisante». Elle renvoie également aux travaux de Jung (1990), plus précisément lorsqu'il parle du processus d'individuation animé par le Soi.

En ce sens, les pratiques d'accompagnement psychosociologique visent le développement de compétences attentionnelles et perceptives favorisant la rencontre avec cette force intérieure et le développement des compétences réflexives, dialogiques et critiques permettant le renouvellement du regard sur l'expérience vécue. La compréhension élargie et le sens nouveau qui en émerge apportent irrémédiablement des effets de renouvellement identitaire et relationnel, ainsi que des savoirs et de l'action. Dans le même ordre d'idées, Lefebvre, Levert et Khelia précisent que cette force motrice aide «la personne à convertir de manière cohérente des expériences lui permettant de changer sa trajectoire de vie» (2011, p. 104). Les mêmes auteurs affirment que l'activation de cette force dépend du rapport à l'expérience et se manifeste par la capacité de l'individu «à interpréter l'adversité comme un défi ou une opportunité de changement» (Lefebvre, Levert et Khelia, 2011, p. 104). Les pratiques d'accompagnement telles que pensées et mises en place en psychosociologie des relations humaines ont comme visée d'accompagner des personnes, des équipes ou des collectivités à recouvrer leur pouvoir d'agir face aux problématiques qu'elles rencontrent (Le Bossé, 2012, 2016), en vue de participer à la transformation des

contextes qui contribuent à ces problématiques. Nos pratiques reposent donc sur un postulat de départ qui propose qu'en chaque système humain se trouvent les ressources nécessaires pour réfléchir, analyser et créer des voies de passage dont il a besoin pour se sortir des situations problématiques qui le traversent. En ce sens, la psychosociologie des relations humaines est fondée sur des valeurs d'autonomisation, de responsabilisation et de prise en charge des situations par les personnes et les collectivités qui les vivent. L'accompagnateur ou accompagnatrice psychosociologue agit comme soutien à l'analyse de la situation, à la mobilisation des compétences des personnes concernées et à la transformation organisationnelle, sociale et culturelle. Dans cette optique, l'acte d'accompagner consiste à «se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui» (Paul, 2004, p. 308). Ainsi, l'accompagnateur et l'accompagné négocient les conditions de leur collaboration sur la base d'une demande claire, qui permet de s'entendre sur un contrat d'accompagnement précis, sur des objectifs poursuivis, sur des moyens à mobiliser et selon une rythmicité concertée. Il faut noter que personne ne sort indemne de cette aventure humaine. Les accompagnateurs comme les accompagnés, les formateurs comme les étudiants en sortent altérés, transformés.

Une représentation de l'éthique professionnelle

Les fondements de notre pratique que nous venons d'esquisser montrent que l'éthique professionnelle que nous cherchons à développer dans la formation initiale des psychosociologues est centrée sur les conditions relationnelles d'accompagnement. En effet, chaque milieu, chaque système humain, chaque environnement organisationnel accompagné par un psychosociologue est

porteur de sa propre culture, c'est-à-dire de sa propre mission, de ses finalités, de sa fonction sociale, de ses valeurs et des modes d'organisation et de fonctionnement qui y correspondent. Chaque contexte est aussi porteur d'une demande spécifique d'accompagnement, c'est-à-dire de besoins, de problématiques ou de projets pour lesquels un milieu ou une personne formule une demande d'accompagnement qui sera contractualisée avec l'accompagnateur. Cependant, les conditions mises en place pour l'accompagnement relèvent du champ de compétences du psychosociologue. Elles seront évidemment tout aussi variées qu'uniques pour chaque situation et c'est d'ailleurs ce qui en fera la qualité et les conditions de réussite. L'éthique professionnelle du psychosociologue est donc centrée sur le processus d'accompagnement et doit être potentiellement transversale et transposable tout en étant adaptée à chaque situation. Elle sera appuyée sur le sens et les finalités, les valeurs et les pratiques de l'accompagnement psychosociologique, ainsi que sur des balises et des repères de notre pratique. Enfin, elle sera incarnée, c'est-à-dire mise en sens, en mots et en gestes, de façon singulière, unique et authentique par chaque psychosociologue dans chaque situation spécifique.

Nous accordons une grande importance et déployons beaucoup d'efforts pour mettre en place une pédagogie qui favorise le développement d'une éthique professionnelle « authentique » par opposition à une éthique professionnelle « dévoyée » (Cléach, 2012). Pour cet auteur, la notion d'« éthique dévoyée » renvoie à « l'éthique de conformité ou de contrôle et l'éthique dogmatique ou inachevée » (p. 49). Il s'agit de configurations détournées de leur sens premier, « soit au niveau de la démarche, de la conception, soit au niveau de la mise en

œuvre du produit de cette démarche, de ce travail de conception» (Cléach, 2012) vers d'autres fins. Un cadre de référence éthique, par exemple, pourrait être absolument authentique dans sa conception, mais détourné, le plus souvent inconsciemment, dans sa mise en œuvre parce que non intégré à l'expérience, à l'identité et aux pratiques des professionnels en situation. *A contrario*, l'authenticité renvoie à la sincérité de la démarche mise en œuvre, sincérité envers soi et envers les autres en lien avec d'un idéal éthique. Cléach dira que :

de manière plus empirique, cette forme d'éthique [...] suppose : sa réalisation concrète, effective sur le terrain, la non-instrumentalisation de dimensions éthiques à d'autres fins qu'une réflexion critique, que le maintien d'un lien social, d'une solidarité, d'une sociabilité, de la confiance permettant à des individus d'horizons différents de travailler ensemble, que la référence à des exigences humanistes (2012, p. 101).

Bien que le développement d'une éthique professionnelle authentique soit cohérent avec les valeurs et la mission de la psychosociologie, les conditions de formation à une telle éthique demeurent un grand défi pédagogique. Nous nous y engageons à travers la co-crédation d'une articulation cohérente entre les versants téléologique et déontologique de l'éthique professionnelle et cela à partir de pratiques expérientielles, réflexives et dialogiques, impliquées à la première personne.

Le versant téléologique ou réflexif de l'éthique professionnelle est entendu ici par la «question du sens à donner à l'action humaine» (Fortin, 1992) ou encore par celle des finalités de l'action professionnelle. Nous avons déjà dénoncé l'absence et plaidé pour la pertinence et l'importance de cette dimension fondatrice dans la formation professionnelle des enseignants et enseignantes

et praticiens et praticiennes sociaux (Léger 2006 ; Léger et Rugira, 2015). La question du sens dans les processus de formation professionnelle convoque les sujets à aller à la rencontre de ce qui fonde, oriente et donne forme et valeur à leur projet de formation et à leur projet professionnel en cohérence avec leur projet de vie tout en considérant les contextes interpersonnels, sociaux, professionnels et institutionnels dans lesquels ils sont situés. Comme le dit si bien Meirieu, l'éthique dans les pratiques sociales implique l'«interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes [...] interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre» (1991, p. 11). Malherbe, quant à lui, inscrit cet investissement téléologique non seulement dans la sphère intrapersonnelle et interpersonnelle, mais aussi dans la sphère sociale comme un acte de liberté et de création :

Le but de l'éthique, c'est que chaque sujet crée chaque jour son propre sens, sa propre façon de devenir plus humain. C'est également qu'ensemble ces sujets créent un sens social à leur commune aventure. Ce sens est toujours le fruit d'une création. C'est une œuvre d'art. C'est une innovation de la liberté dans le système des contraintes qui sont les siennes (1997, p. 61).

Une telle façon de concevoir l'éthique en s'appuyant sur l'autonomie des personnes (s'auto-nommer), la réciprocité de leurs relations et la co-crédation de sens partagé et d'actions cohérentes et solidaires est très proche des finalités, des valeurs et des pratiques de la psychosociologie elle-même.

Le versant déontologique de l'éthique professionnelle est préoccupé, quant à lui, par la régulation des « comportements ou attitudes que les professionnels et professionnelles doivent observer dans leur pratique » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 37). En tant que professionnels, les

psychosociologues sont bel et bien responsables de leurs interventions et imputables de leurs actions avec les personnes, groupes et organisations qu'ils accompagnent. Dans le cadre de leur processus de formation professionnelle comme psychosociologues en devenir, les sujets apprenants sont invités à explorer leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et au monde. Ils sont également invités à rester cohérents pour que leurs actions deviennent une incarnation de leurs discours éthique.

Ainsi, sur le plan téléologique, nous sommes en accord avec Ricœur (1985) pour dire que l'intention éthique, la «visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions plus justes» (1990, p. 202), se situe dans l'articulation entre les pôles «je-tu-il» des interactions humaines. Afin d'incarner et de mettre cette visée à l'épreuve de l'expérience éthique, Fortin et Parent (2004) apportent une dimension pratique et quelques pistes pédagogiques à cette réflexion/intention philosophique à travers le développement du «souci éthique» dans les pratiques professionnelles avec les soucis de soi, de l'autre, de l'organisation et de la société.

Ainsi, le «souci de soi» (pôle «je») peut être associé à un processus de subjectivation. Dans la reconnaissance de sa position de sujet-acteur et de ce qu'elle implique sur les plans socio-historique, cognitif, affectif, biologique et spirituel, devenir un «je» réflexif, ouvert au monde et aux autres suppose le développement d'une attention portée à sa propre subjectivité, à travers la saisie et la réflexion dans et sur l'expérience. Le développement de cette position de sujet-acteur permet ainsi l'accès à une posture d'apprentissage, de connaissance, d'autonomie et de responsabilité. Legault en parle en termes d'une éthique comme sagesse de vie (1994) au sein de laquelle «c'est l'expérience de vie humaine elle-même,

[...] expérience individuelle et relationnelle qui, réfléchie, permet de dégager des lignes pour guider la conduite de la vie » (p. 81).

Le « souci de l'autre » (pôle « tu ») peut être associé à la reconnaissance de la subjectivité d'autrui et à sa valeur intrinsèque ainsi qu'aux conditions d'un véritable dialogue entre les sujets. Ici, c'est l'intersubjectivité qui est le processus actif. Ricœur en parle comme la position dialogique de liberté en seconde personne. Le souci de l'autre implique une attention à sa propre disponibilité d'écoute et de présence à l'autre et à son expérience dans les similitudes et les différences avec la sienne. Une capacité à soutenir le poids du questionnement, du doute et de l'incertitude avec d'autres, en solidarité. Enfin, il suppose un apprentissage des principes dialogiques fondamentaux qui impliquent essentiellement que l'autre est reconnu comme un interlocuteur valable (Malherbe, 1997). Legault en parle en termes d'une éthique comme dialogue (1994) au sein de laquelle c'est « l'expérience humaine du dialogue, expérience où des personnes cherchent de façon responsable à trouver des solutions communes à leurs problèmes humains » (p. 81), qui guide leurs conduites.

Enfin, Fortin et Parent (2004) complètent le triangle du souci éthique avec le « souci de l'organisation et de la société », que nous traduisons par « souci de l'institution » (pôle « il »), qu'ils associent au processus de socialisation et de professionnalisation. En effet, le « vivre-bien » s'étend aussi à la vie dans des institutions, ces « structures du vivre-ensemble d'une communauté historique, irréductibles aux relations interpersonnelles et pourtant reliées à elles » (Ricœur, 1985). Le souci de l'institution implique donc la reconnaissance que les acteurs sont inscrits dans des systèmes plus larges reliés entre eux,

porteurs d'héritages, de projets et de cultures sociaux et professionnels. Il ne s'agit pas seulement ici de reconnaître cette inscription, mais aussi de prendre en compte la complexité des systèmes et la particularité des contextes dans sa compréhension, ses décisions et ses pratiques psychosociales. Enfin, de façon plus normative, le souci de l'institution engagera le praticien à la connaissance et au respect des règles déontologiques et de celles associées à l'exercice de son travail, tout en portant un regard critique sur celles-ci. L'enjeu en est la reconnaissance de son imputabilité personnelle tout autant que celle de l'organisation et de ses employés et employées envers leur communauté locale et l'ensemble de la société.

Nous concluons cette section en affirmant qu'à l'évidence, notre représentation de l'éthique professionnelle du psychosociologue se développe dans une dynamique entre une adhésion aux fondements du champ disciplinaire, c'est-à-dire une articulation cohérente entre le sens qui émane de ces fondements professionnels et celui qui émane de son parcours personnel et social, et enfin, une quête de cohérence permanente entre ces assises de sens et l'agir professionnel.

Les principes pédagogiques proposés en psychosociologie des relations humaines

Il nous reste donc à faire la seule chose que personne ne peut faire à notre place : choisir de vivre, et même de vivre bien, et de nous rencontrer réellement, nous-mêmes, et avec les autres également. Or, la plupart du temps, nous sommes ailleurs, dans nos pensées, nos idées, nos peurs, nos fantasmes et nos distractions. Et rarement dans l'ici et maintenant, seul lieu réel possible du changement ou d'une évolution. Alors, comment

(re)prendre conscience de soi, des autres et de l'impact de nos actions sur le monde ? (Pasquier, 2020, p. 76)

Cet impératif formulé par Pasquier et les questions qu'il soulève sont au fondement du projet éthique au cœur de notre pédagogie. Les éléments jusqu'ici présentés quant à la nature de l'accompagnement psychosociologique et à notre représentation de l'éthique professionnelle permettent de saisir les visées de la formation initiale en psychosociologie des relations humaines et d'entrevoir l'ampleur du défi pédagogique auquel nous nous adressons. Comment choisir et apprendre à « bel et bien vivre » ensemble ? Comment apprendre à nous rencontrer nous-mêmes et avec les autres ? Comment apprendre à nous extraire, ne serait-ce que momentanément, de nos pensées, de nos idées, de nos peurs, fantasmes et distractions ? Comment apprendre à habiter l'« ici et maintenant », le « réel » avec lequel nous pouvons cocréer du changement en direction d'une plus grande humanisation ? Ces questions convergent précisément vers la pédagogie du développement éthique des professionnels et professionnelles que nous formons.

Depuis les tout débuts de ce programme de formation, des conditions formatives innovantes et cohérentes avec les visées, objectifs et contenus ont été développées afin de favoriser le développement des compétences, l'ancrage du sens, le souci éthique et l'articulation d'une cohérence entre la pensée, le discours et l'action chez les futurs accompagnateurs et accompagnatrices que nous formons. Qui plus est, la pertinence sociale et universitaire du projet de la psychosociologie conjuguée aux difficultés, aux défis et aux enjeux rencontrés au cœur de cette exigeante aventure formative forge une motivation constante à l'étude de nos pratiques et à leurs renouvellements (Rugira, Gauthier, Lapointe et Léger, 2008 ; Léger

et Rugira, 2009 ; Humpich, Léger et Austry, 2011 ; Léger et Rugira, 2012 ; Léger, 2013 ; Léger et Rugira, 2015 ; Austry, Berger, Grenier et Léger, 2015 ; Léger, 2015 ; Léger et Rugira, 2016 ; Cousin, 2016 ; Léger, Rugira et Briand, 2018). Pour les fins de cette publication, nous avons identifié des conditions formatives liées à une praxis phénoménologique et des conditions formatives liées aux socles de la psychosociologie elle-même.

Une pédagogie ancrée dans une praxis phénoménologique

Comme mentionné en début de chapitre, la pédagogie dont il est question ici se distingue par ses pratiques et ses cadres expérientiels, radicalement ancrés dans des pratiques attentionnelles, perceptives, réflexives et dialogiques. Dans des travaux antérieurs, nous avons déjà présenté ces approches et discuté de la pertinence de leur mise en œuvre en contexte universitaire en vue de « déployer une conscience de soi et une présence au monde du sujet [...], de déployer une réflexion éthique et de manifester un souci éthique en formation à l'accompagnement du changement humain » (Léger et Rugira 2015, p. 64). Nous présenterons ici l'essentiel de ces pratiques.

Notre praxis phénoménologique est entendue comme une saisie attentionnelle et perceptive de l'expérience telle qu'elle a été effectivement vécue, conjuguée à une compréhension de cette expérience par la réflexion et le dialogue. Il s'agit d'une praxis formative comme en parle Imbert inspiré de Ricœur, de Arendt et de Castoriadis : « [C]e faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (Imbert, 2000, p. 36).

Ainsi, peut-on concevoir la praxis en tant qu'acte «d'espérer et d'agir ensemble» (Gadotti, 1996) ou encore acte de «se comporter et agir en solidarité» (Gadamer, 1990). Une solidarité entre la théorie et la pratique, la pensée et l'agir, une solidarité entre humains, une solidarité entre ce que je suis et ce que je puis devenir. [...] Cette praxis ouvrirait sur le «possible», la création, l'imprévisible, et sur une relation éducative qui pourrait se développer «entre sujets engagés chacun pour leur part dans un processus dont la visée n'est plus l'achèvement, mais un état d'inachèvement (Imbert, 1985, p. 7)» (Léger, 2006, p. 196).

Dans le but de mettre en œuvre cette praxis en formation, il convient que les pratiques attentionnelles et perceptives s'appuient sur le rapport au corps afin d'éduquer son attention et sa perception pour saisir des informations préreflexives inédites, en périphérie et en cours de l'action d'accompagnement. Nous sommes ici dans le développement d'une intelligence sensorielle, qui articule sans prédominance une attention à l'intérieur et à l'extérieur de soi. Il s'agit d'apprendre à «être attentif, à percevoir, à sentir, à résonner, à penser et à nommer son expérience immédiate» (Léger, Rugira, 2012, p. 78). Il s'agit aussi de permettre à nos étudiants et étudiantes de faire l'expérience, quelle que soit la nature des expériences et des contextes environnants, et de reconnaître l'expérience d'un désir de vivre, d'un élan vital tel qu'il se manifeste en eux et autour d'eux. Durant leurs trois années d'études, les étudiants sont invités à vivre et à animer des activités d'éducation attentionnelle et perceptive à médiation du corps (méditation, pratique gestuelle, expressivité), à saisir et décrire l'expérience qu'ils font de leur intériorité (journaux de bord, récits phénoménologiques), à nommer leur expérience et en déplier le sens avec d'autres (cercles de parole, tenir

conseil, présentations orales) et enfin, à accompagner d'autres personnes à ramener leur attention sur leur éprouvé corporel (stage pratique dans les milieux en deuxième et troisième année).

Par ailleurs, le passage du rapport au corps à une compétence d'auto-accompagnement et d'accompagnement des autres exige une mobilisation de ressources cognitives, métacognitives et réflexives. Les pratiques réflexives et dialogiques favorisent ici la capacité de discernement permettant de développer le sens qui se donne à travers les informations issues de la perception, dans le but de guider ses actions dans une situation donnée. De nombreuses activités pédagogiques sont mises en place au sein du baccalauréat en psychosociologie pour permettre à nos étudiants et étudiantes de développer ces compétences. En plus des fiches d'intégration, mises en situation, journaux de bord, activités réflexives en grand ou petit groupe et autres modalités favorisant leur réflexivité, un cours intitulé *Atelier d'intégration* accompagne chaque cohorte tout au long des trois années de cheminement. Dans le cadre de ce cours, les étudiants sont amenés à identifier un projet de formation, à nommer leurs expériences et à identifier les liens qu'ils font entre leur processus personnel et les situations et occasions d'apprentissage qu'ils vivent durant leur formation universitaire. C'est également dans ce contexte que le portfolio de développement professionnel est encadré.

Enfin, la formation à une éthique professionnelle en cohérence avec la psychosociologie des relations humaines ne peut faire l'impasse sur le développement de compétences dialogiques chez nos étudiants et étudiantes. Ces dernières consistent en la capacité de créer des conditions pour que s'ouvre et s'entretienne un espace qui autorise un véritable dialogue intersubjectif.

Rugira et Léger (2015) s'entendent pour dire que la dimension dialogique de leurs pratiques s'inspire également des théories de l'intersubjectivité telles que les envisageait Schütz (1959), le précurseur de la phénoménologie sociale. Située au carrefour de la sociologie compréhensive (Weber, 1992) et de la phénoménologie transcendantale (Husserl, 1992), la phénoménologie sociale nous permet d'envisager un vivre-ensemble fondé sur la mise en dialogue de l'ensemble des subjectivités qui constituent notre environnement. À la suite de Schütz, Rugira et Léger (2015) considèrent l'intersubjectivité comme une donnée d'emblée ontologique et structurante du monde social et de la vie quotidienne. Le dialogue intersubjectif façonne ainsi les conditions de notre expérience du monde, de son interprétation, de notre discernement et de notre agir au quotidien. Afin qu'ils puissent exercer ces compétences, nous entraînons nos étudiants à s'exprimer au « je », à communiquer depuis leur expérience plutôt que depuis leurs opinions et leurs idées, à développer la capacité d'écouter l'autre dans son expérience, quelle qu'elle soit, et ce, à travers de multiples occasions de dialogues : cercles de parole, cours laboratoires de dynamique des groupes, mises en situation groupales, analyses praxéologiques, délibérations éthiques, délibérer en conseil, codéveloppement.

Nos étudiants apprennent donc à reconnaître et à nommer leur expérience immédiate, à la décrire, afin d'en dégager de nouvelles informations sensées pour elle-même. L'étape suivante consiste à approfondir l'appropriation de ces informations en intégrant des considérations personnelles, relationnelles, contextuelles, historiques, sociales et politiques. À la suite de Nagels (2008), Cousin (2016) avance que « les compétences critiques ont le mérite de ne pas immerger trop rapidement le professionnel dans

l'action. Elles lui permettent de conserver une certaine distance avec la prescription et de lui faire choisir le mode de résolution de problème le mieux adapté» (p. 132). Ces différentes compétences visent le développement chez la personne de la capacité à la prise d'informations pour mieux percevoir, comprendre et réguler son action en fonction de ses buts et des finalités qu'elle souhaite atteindre et des contextes dans lesquels elle évolue. Comme le rappellent Rugira et Léger (2015), il ne peut y avoir d'agir éthique pertinent en accompagnement sans conscience de soi, sans capacité de se percevoir, de percevoir autrui, de se comprendre et de comprendre le monde.

La formation de nos étudiants et étudiantes à ces compétences réflexives et critiques s'exerce principalement dans les cours laboratoires des relations humaines qui misent sur l'interaction et sur l'accompagnement. Les cours de stage leur permettent d'apprendre à associer à leur motivation personnelle à rejoindre un milieu, de comprendre la nécessité d'adapter leurs intentions aux personnes, aux besoins et aux réalités présents dans ce milieu de stage. Nos étudiants apprennent à écouter les demandes des milieux, à analyser des situations, des systèmes et des cultures, à proposer des méthodes d'accompagnement, à négocier des ententes et contrats d'intervention, et à moduler leurs intuitions et informations selon ce qu'ils observent et entendent. Si la formation pratique et les stages offrent les occasions d'apprentissage les plus importantes concernant ces compétences, d'autres modalités pédagogiques sont mises en place durant les trois années, notamment des entretiens thématiques dans des milieux, la mise en place de groupes d'alliés (dans lesquels les étudiants apprennent à travailler avec des collègues de leurs cohortes respectives

et à composer avec eux, tant dans leurs ressemblances que dans leurs différences) ou encore un cours obligatoire consacré à la compréhension du monde et au développement d'une pensée critique. Notons également la présence d'un cours en première année du baccalauréat permettant aux étudiants et étudiantes de réfléchir en quoi et comment leur trajectoire personnelle s'inscrit dans un contexte familial, socioculturel, politique et historique donné. Ce cours offre à chaque étudiant et étudiante l'occasion de saisir depuis quelle culture et avec quels héritages, voire biais, ils pensent et réfléchissent les situations qu'ils rencontrent et les expériences qu'ils vivent ou ont vécues. Cette réflexion leur offre la possibilité de s'approprier ces héritages afin de pouvoir distinguer plus adéquatement les éventuels biais cognitifs ou culturels à l'œuvre lors de leur rencontre avec des personnes et systèmes à accompagner.

Une pédagogie ancrée dans les principes de la psychosociologie des relations humaines

Après ce bilan qui présente les dimensions phénoménologiques de nos pratiques formatives, nous souhaitons aborder différents principes de l'accompagnement psychosociologique qui, par souci de cohérence, sont également des principes pédagogiques fondateurs et transversaux sur lesquels s'appuie notre projet de formation. De notre point de vue, ces principes contribuent au développement de l'éthique professionnelle chez nos étudiants et étudiantes.

Une approche centrée sur la personne en situation

Tout d'abord, la psychosociologie des relations humaines s'intéresse à l'accompagnement des personnes en situation, c'est-à-dire que nous les considérons comme

historiquement, socialement, culturellement, politiquement et institutionnellement situées. Cette vision de la personne s'inspire grandement du concept existentialiste de *dasein* (être-là) créé par Heidegger (1967), qui stipule sommairement que l'existence humaine ne peut être envisagée sans une inscription dans un environnement (spatialité), un temps (temporalité), un corps (corporéité) et des relations (relationnalité). À la considération de ces existentiels s'ajoute la prise en compte de l'évolutivité permanente des personnes, des groupes et des organisations ainsi que des situations et des contextes. Comme l'affirment Léger et Rugira, «les personnes que nous côtoyons au quotidien dans des situations de formation ou encore d'accompagnement sont en mouvement, tout comme elles sont inscrites dans des situations transitoires et impermanentes, qui sollicitent sans cesse leur adaptabilité» (2012, p. 65).

Cette vision à la fois située et impermanente des systèmes humains et des contextes trouve son écho dans la pensée complexe proposée par Edgar Morin, qui suggère qu'une action posée par une personne «sitôt initiée dans un milieu donné, [...] entre dans un jeu d'inter-rétroactions qui en modifient, détournent, voire inversent le cours : elle échappe ainsi à la volonté de son auteur» (2014, p. 245). L'enjeu ici est d'apprendre à considérer que les personnes accompagnées et accompagnatrices psychosociologues ainsi que leurs actions sont constamment inscrites dans des contextes, des temporalités, des cultures, des considérations personnelles, sociales et politiques qui influencent à la fois la manière de les percevoir, de les comprendre et de reconnaître leur valeur et leurs finalités. Dans cette perspective, l'accompagnement d'une personne ou d'un groupe ne peut être réalisé que dans un contexte singulier avec une

personne particulière ou un groupe particulier. Toute démarche de standardisation de pratiques ou de solutions à mettre en place est alors mise à mal : si des propositions théoriques ou des programmes sociaux peuvent venir alimenter la démarche d'accompagnement, celle-ci ne pourra être véritablement efficace que si elle « englobe simultanément l'ensemble des déterminants individuels et situationnels qui font obstacle à la démarche d'affranchissement des personnes accompagnées » (Bilodeau, Chamberland, Le Bossé et Martineau, 2009, p. 180).

La primauté de l'expérience

La primauté de l'expérience dans les processus de formation, de production de sens et de connaissance constitue un des fondements de la psychosociologie des relations humaines. Les formateurs-chercheurs de notre champ s'entendent pour affirmer, à la suite de Dewey (1938), de Mandeville (2004) et de Kolb (1984), que « l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984, p. 38). Au même titre que la plupart des formateurs-chercheurs, qui travaillent dans le domaine de l'éducation des adultes et plus spécifiquement dans le champ de la formation expérientielle, les psychosociologues s'appuient depuis longtemps sur une forte affirmation de Kant qui stipule sans ambiguïté la préséance de l'expérience dans le processus de formation et de construction de la connaissance : « Aucune connaissance ne précède [...] en nous l'expérience et toutes commencent avec elle » (Kant, 1980, p. 757).

Cependant, comme le précise Varela, cité par Leao (2002), il convient de se rappeler que « la capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas spontanée. C'est une habileté qu'il faut cultiver, c'est un véritable métier

qui demande un entraînement, un apprentissage» (Leao, 2002, p. 132). En ce sens, l'expérience concrète n'est pas en soi formatrice, tout comme elle ne crée pas nécessairement de nouvelles connaissances. Avec des formateurs-chercheurs tels que Lewin (1951), Josso (1991), Courtois et Pineau (1991), pour ne nommer que ceux-là, nous considérons que reconnaître la perception, la relation ou encore l'expérience comme actes fondateurs du sujet créateur de connaissances revient à reconnaître que le sujet est doté d'une conscience capable de se prendre elle-même comme objet de pensée. En ce sens, si la perception de l'expérience vécue constitue le premier et nécessaire moment de la connaissance, elle n'est pas suffisante en soi, dans la mesure où il n'y a véritablement pas de vraie connaissance sans démarche réflexive et compréhensive et sans effort de conceptualisation. Rugira (2008) rappelle que c'est à travers un cadre d'expérience extra-quotidienne que le sujet en processus de formation peut apprendre à saisir, en temps réel, l'articulation entre la perception et la réflexion sur son expérience, c'est-à-dire l'interaction réciproque entre la perception et la cognition.

Ces conditions extraquotidiennes s'inspirent grandement des travaux de la psychopédagogie perceptive, qui misent sur l'éducation à la relation perceptive qu'une personne peut entretenir avec son propre corps. À la suite des travaux de Bois et de son équipe, nous proposons à nos étudiants et étudiantes des mises en situation d'apprentissage visant à

permettre à une personne de capter, de saisir ce qui se passe en temps réel de l'action en entrant en résonance avec les tonalités internes vécues et conscientisées. Ici, il ne s'agit pas seulement pour la personne de percevoir le monde ou les choses situées à l'extérieur d'elle, mais

de percevoir ce qu'elle vit à l'intérieur d'elle-même au cœur de sa chair dans l'instant présent (Bois, 2015, p. 5).

Former à l'accompagnement en psychosociologie des relations humaines consiste avant tout à apprendre à apprendre de son expérience, « à l'observer, la conscientiser, la valider, la nommer, la partager, la réfléchir et enfin à lui donner le temps de (nous) transformer » (Bois et Rugira, 2005, p. 19). C'est dans cette optique qu'il semble évident qu'un défi pédagogique et méthodologique incontournable en psychosociologie des relations humaines consiste à veiller à la création des conditions d'une pédagogie expérientielle, qui inclut le corps et qui vise « la rééducation attentionnelle et intentionnelle, le développement des compétences perceptives, descriptives, narratives, réflexives et dialogiques » (Rugira, 2013, p. 215).

Le primat de la subjectivité

Comme le rappelle Chiasson (1997), dès l'émergence du champ de la psychosociologie des relations humaines, une de ses spécificités a été la prise en compte dans les interventions psychosociologiques des dimensions socio-émotives et subjectives de la personne. Rugira (2013) précise qu'accompagner le changement humain exige, tant de la part des praticiens que de celle des accompagnés, l'audace d'investir au présent leur propre subjectivité. Ces derniers deviennent ainsi capables de se voir à l'œuvre, de s'observer en cours d'action ou d'interaction et au besoin de s'autoréguler.

Cette proximité avec soi et son action et aux effets de celle-ci dans soi, dans l'autre comme dans les systèmes humains où ils évoluent s'entraîne et se met à l'épreuve au sein des négociations importantes où ils

sont réciproquement impliqués. Cette notion de subjectivité doit être entendue ici comme une manière spécifique – qui varie d’une personne à une autre – dont un sujet perçoit et interprète une situation donnée et qui exerce une réelle influence sur ses choix, ses décisions, ses actions et sur l’ensemble de son comportement. Il va sans dire que cette manière de percevoir a également des effets sur les relations que le sujet entretient avec les autres ainsi que sur les systèmes où il évolue. Chiasson rappelle en ces termes la place accordée à la subjectivité en psychosociologie des relations humaines :

En reconnaissant la subjectivité chez les individus, [l’accompagnement en psychosociologie] des relations humaines vise à permettre à chacun et à chacune d’explicitier ses perceptions d’une situation dans le but de les aider à mieux se comprendre, à ajouter au besoin leurs perceptions réciproques et à bien définir les différents éléments incluant les éléments personnels et interpersonnels, qui composent la situation (Chiasson, 1997, p. 168).

Ce projet exige d’envisager la création de conditions susceptibles de permettre à la personne de s’acheminer vers une perception de plus en plus juste d’elle-même, des autres et des choses. Nous sommes ici dans les ancrages phénoménologiques de la psychosociologie. Rugira (2008) rappelle que l’accompagnement psychosociologique plonge ses racines dans une vision du monde d’inspiration phénoménologique, dans la mesure où « la phénoménologie, dans son essence, a toujours cherché à cerner d’aussi près que possible les phénomènes tels qu’ils sont pour nous » (Rugira, 2008, p. 123). Si l’ancrage phénoménologique du champ des relations humaines semble évident sur le plan philosophique, les pratiques de recherche, de formation et d’accompagnement en intervention

psychosociologique ont toujours cherché des outils pratiques pour incarner des principes pédagogiques qui leur serviraient de socle organisateur.

Les psychosociologues de Rimouski ont été fort intéressés par la phénoménologie pratique rencontrée à travers les propositions du courant des histoires de vie en formation (Pineau, 1983; Josso, 1991; Dominicé, 1990), de l'explicitation de l'action (Vermersch, 2007; Depraz, 2004) et de la psychopédagogie perceptive (Bois, 2007). Pour Depraz, la phénoménologie pratique consiste en «une pragmatique expérientielle méthodique, celle qui émane de la relation avec la gnose métaphysique ressortie à un non-agir agissant qui redéfinit la phénoménologie comme éthique de l'observation de soi et de l'accueil réceptif de l'autre» (2004, p. 154). Ainsi, ces différentes pratiques constituent une véritable praxis phénoménologique qui s'inscrit en socle de la formation à une sensibilité éthique en accompagnement.

Au sein d'une telle praxis, tous les membres des communautés des chercheurs, des formateurs, des praticiens ainsi que des étudiants quittent le simple statut d'objet de pratique, de recherche ou de formation. Ils deviennent des sujets producteurs de connaissances et de sens au sein de toutes les interactions éducatives et deviennent également sujets de leur propre processus de formation. Il s'installe ici une forme de réciprocité transformatrice (Gagnon, 2006) au sens où le formateur est engagé au même titre que les formés à devenir sujet avec d'autres et à advenir à cet égard à son rôle de «modèle éthique» qui, comme le propose Giroux, «est une esquisse primitive de soi-même dans ses possibilités, de soi-même devenant autre» (1997, p. 176). Cette vision éducative a également une portée éthique au sens où elle vise le sujet advenant à son propre devenir. Comme

l'affirme Imbert, il s'agit d'un engagement éthique, d'un «acte à travers lequel le sujet [...] non seulement exerce et développe ses capacités, mais encore, ne cesse de s'autocréer, d'ex-sister [sic], à travers l'autocréation et l'ex-sistence [sic] d'un autre/d'autres sujets» (1987, p. 19).

Une approche centrée sur la transformation des rapports

Lorsque nous parlons d'accompagnement du changement dans les systèmes humains complexes, il semble important de souligner avec Ève Berger que, dans les pratiques d'accompagnement, les souffrances vécues par les personnes accompagnées ne sont jamais de l'ordre d'«un trait de caractère, [d']un événement, ou [d']une situation en soi, mais [du] rapport que l'on entretient avec tout cela, le regard que l'on y pose» (2006, p. 130). Ainsi, la psychosociologie des relations humaines considère que tout processus d'accompagnement du changement humain demande de porter une attention à «la transformation des rapports [que les personnes accompagnées entretiennent] avec les événements, les situations, les choses et les êtres» (Berger, 2006, p. 131). Hamann, quant à lui, qualifie la notion de rapport comme étant :

une présence organisante et transformante de notre histoire personnelle, en même temps que de l'histoire de l'humanité en chacun de nous. Il se réfère à l'organisation même de notre corps, qui qualifie et détermine notre rapport à la vie, à nous-mêmes et aux autres (Hamann, 1993, p. 32).

Comme le rappelle Cousin (2016), un défi premier de notre équipe a été de déterminer des modalités pédagogiques et d'accompagnement propices à offrir aux personnes étudiantes et accompagnées les possibilités

d'éduquer leur rapport à elles-mêmes, à leur expérience et à leurs actions comme socle réorganisateur de leur rapport aux autres, aux événements et à l'environnement. Le recours aux théories et pratiques du champ de la psychopédagogie perceptive (Bois, 2007) nous permet de bénéficier de modalités pédagogiques pour favoriser l'éducation de l'attention et de la perception de nos étudiants par la médiation de leur corps, leur donnant accès à une plus grande qualité de rapport à eux-mêmes, aux autres et au monde. Dans le champ spécifique de l'accompagnement somatique du changement humain, la notion de rapport évoque forcément l'idée de la conscience corporelle. En effet, Berger rappelle que c'est « dans et à travers [sa propre] matière corporelle que [l'on] entre en relation, et c'est dans et à travers elle que [l'on] capte les effets de cette relation » (2006, p. 132). En effet, dans les métiers d'accompagnement, la transformation du rapport au corps constitue en soi une révolution dans la mesure où ce type de transformation a des effets visibles et invisibles sur tous les autres rapports que la personne entretient avec les choses, les événements et les êtres qui peuplent sa vie quotidienne dans les différents mondes où elle vit et œuvre.

Si cette démarche personnelle de transformation de ses propres représentations et rapports est incontournable, elle est également insuffisante, tronquée, si elle n'est pas associée à une démarche dialogique et intersubjective. Un postulat du champ de la psychosociologie des relations humaines est qu'un changement de regard, sur soi-même, sur les autres et sur le monde, nécessite la relation. À l'engagement de la rencontre de l'altérité première en soi se couple ainsi la rencontre avec l'altérité de l'autre, des autres, d'un groupe, d'une

collectivité. Il s'agit ici d'apprendre à veiller à la bienveillance avec soi-même, à la sollicitude pour autrui et à la solidarité groupale, d'apprendre à « dialoguer avec soi-même, avec l'autre et les autres en évitant le piège de l'emprise sur l'expérience (la sienne et celle d'autrui) tout autant que celui de l'abandon » (Briand, Léger et Rugira, 2018, p. 958).

Enfin, il convient ici de rappeler que cette démarche de transformation des rapports à soi, à l'autre et au monde s'inscrit dans le courant des philosophies de l'immanence. En effet, au fondement de la psychosociologie des relations humaines se trouve la « pertinence et la nécessité d'une interrogation permanente et solidaire sur le sens de ce qui est et de ce qui veut advenir et non sur ce qui devrait être » (Léger et Rugira, 2009, p. 103). Cette inscription dans le courant des philosophies de l'immanence nous amène à considérer comme principe régulateur des transformations des rapports qu'une personne entretient avec elle-même, avec les autres et son environnement, un souci pour la vie elle-même. Nous aspirons à des visées éducatives et transformatrices qui émergent d'un désir de vivre, d'une persévérance dans l'être, d'un engagement à tourner notre regard en priorité vers l'immanence de la vie qui porte et inspire chaque être humain comme source et finalité de la réflexion, du dialogue et des transformations personnelles, relationnelles et sociales. Rugira suggère qu'« accompagner le changement dans les systèmes humains complexes revient à oser se poser la question suivante : de quoi la Vie a-t-elle besoin pour que les personnes, les communautés et les projets deviennent de plus en plus vivants et cheminent davantage vers leur potentiel » (Rugira, 2013, p. 223-224) ?

Conclusion : de la nécessité d'une veille permanente

Au terme de cette réflexion sur les conditions que nous mettons en œuvre pour favoriser le développement de l'éthique professionnelle des futurs psychosociologues, nous sommes à même de constater à quel point ils sont en convergence et en cohérence avec les fondements, les pratiques et l'éthique de la psychosociologie. La dimension transversale de ce cadre pédagogique dans toute l'approche-programme favorise et contribue largement au développement de l'éthique professionnelle des futurs psychosociologues, sur le plan de la réflexion et de l'intégration des finalités, sur le plan du développement du souci éthique et sur le plan de la quête de cohérence entre les deux. L'ensemble de ce cadre nous semble favoriser le développement d'une éthique professionnelle authentique chez les étudiants et étudiantes, car intégrée à une conscience de leur expérience, de leur identité et de leurs pratiques. Bien entendu, le sens et les actions que nous menons ne cherchent qu'à tendre vers une cohérence en tenant compte des finalités poursuivies et du souci éthique, évidemment sans jamais y arriver définitivement.

Nous concluons d'ailleurs sur cet inachèvement, en présentant certains éléments relatifs aux contextes social, politique, culturel et universitaire qui méritent une attention particulière ou encore une veille dans la mise en œuvre de cette pédagogie. Nous soulignerons d'abord que ce type de pédagogie nécessite une médiation de pertinence auprès des étudiantes et étudiants, héritiers d'une culture scolaire et d'éducation supérieure de type rationnel, technologique et néolibérale plutôt passive et surtout non impliquante sur le plan personnel. Il s'agit d'un changement de paradigme, qui nécessite une

médiation tout au long du cursus universitaire, mais surtout au cours des premier et second trimestres. Par la suite, il devient nécessaire de repréciser régulièrement les cadres culturels, axiologiques, théoriques et conceptuels nécessaires pour éclairer, interpréter et enrichir l'expérience et la co-crédation de sens, de pratiques partagées dans une perspective de formation à l'éthique professionnelle en psychosociologie.

Ensuite, ce type de formation sollicite et engage les personnes étudiantes sur tous les plans de leur être (psychologique, affectif, cognitif, corporel, spirituel). Comme dans la population en général, on retrouve des niveaux de maturité et de santé très hétérogènes au sein de la population étudiante. Lors de prises de conscience parfois percutantes et éprouvantes, nous devons veiller à assurer des accompagnements individuels et, au besoin, à diriger les étudiants vers des professionnels spécialisés.

Sur le plan institutionnel, un tel cadre pédagogique nécessite aussi régulièrement une médiation de pertinence avec différents acteurs universitaires de tous niveaux. Par exemple, la justification d'une restriction du nombre d'étudiants par groupe, la négociation pour l'obtention de plages horaires souples pour s'adapter aux rythmes variables des processus groupaux ou encore pour l'octroi de locaux assez spacieux pour disposer les bureaux en cercle plutôt qu'en rangées, se heurtent à une vision et à une organisation de l'enseignement universitaire qui restent généralement fondées sur le paradigme de la transmission des connaissances. S'ajoute enfin alors un élément implicite à cette pédagogie, qui n'a pas été suffisamment développée dans ce texte, et qui concerne la posture du formateur qui passe de détenteur du savoir à passeur/accompagnateur, garant des conditions qui engagent les prises de conscience et le développement

des compétences en ne se plaçant non plus seulement dans une optique de transmission de contenus, mais plutôt en explorant les processus possibles à mettre en place (Galvani, 2016).

Comme l'exprime si bien Roquefort, « l'éthique éducative se situe entre le fondement et la pratique éducative. Elle n'est autre que cette ligne de crête sur laquelle l'éducateur est invité à se tenir, et qui exige sa mise en jeu comme sujet » (1998, p. 111). Cette posture et ses exigences pourraient bien faire l'objet d'une future publication.

Références

- Austry, D., È. Berger, K. Grenier et D. Léger (dir.) (2015). *Identité, altérité, réciprocité: Pour une approche sensible de la formation, du soin et de l'accompagnement*. Ivry-sur-Seine, Éditions Point d'Appui.
- Berger, È. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry-sur-Seine, Éditions Point d'Appui.
- Bilodeau, A., Y. Le Bossé, M. Chamberland et S. Martineau (2009). Développer le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités: quelques enjeux relatifs à l'identité professionnelle et à la formation des praticiens du social. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 174-190.
- Bois, D. (2015). Conférence de Danis Bois au Brésil dans l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. Contribution de la méthode Danis Bois dans l'éducation somatique.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte: vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen. Université de Séville.
- Bois, D. et J.-M. Rugira (2005). La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation. *Tendências da pesquisa (auto)biografica*, Edufrn-Paulus, Éditions Cipai.

- Chiasson, N. (1997). La psychologie des relations humaines : un rappel de son histoire et un coup d'œil sur ses assises. *Interactions*, 1(2), p. 156-175.
- Cléach, O. (2012). *Éthique dévoyée vs éthique authentique*. Institut d'Éthique Appliquée, Québec, Université Laval, septembre.
- Courtois, B., G. Pineau. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris, Documentation française.
- Cousin, V. (2016). *L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : conditions d'émergence, repères épistémologiques, cohérence théorique et pratique*. Thèse de doctorat [sn], Université Fernando Pessoa.
- Depraz, N. (2004). Le tournant pratique de la phénoménologie. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 29(2), 149-165.
- Desaulniers, M. P. et F. Jutras (2006). Les sources de l'identité professionnelle des enseignants du Québec. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, 19, 51-68.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris, Armand Colin.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, Montréal, L'Harmattan.
- Fortin, P. (1992). Par quel chemin accéder à soi-même. Essai sur l'expérience éthique. *Réseau. L'expérience éthique*, (64-65-66), 61-72.
- Fortin, P. et P. P. Parent (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles : guide de formation*. Paris, L'Harmattan.
- Gagnon, C. (2006). *De la relation d'aide à la relation d'êtres*. Paris, L'Harmattan.
- Galvani, P. (2016). Quelle formation pour les formateurs transdisciplinaires ? Éléments pour une méthodologie réflexive et dialogique. *Présences*, 9, 1-25.
- Giroux, A. (1997). Le modèle éthique : soi-même devenant autre. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis, G.-A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 171-186.

- Hamann, A. (1993). *L'abandon corporel au risque d'être soi*. Québec, Les Éditions de l'Homme.
- Heidegger, M. (1967). *Être et temps*. Paris, Gallimard.
- Humpich, M., D. Léger et D. Austry (2011). The development of perceptual skills: A path of initiation to transformative learning. Dans M. Alhadeff-Jones et A. Kokkos (dir.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*. New York et Athènes, Teachers College, Columbia University et The Hellenic Open University, 131-136.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Paris, Matrice.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne, L'Âge d'homme.
- Jung, C.G. (1990). *Une expérience du processus d'individuation. L'âme et le soi*. Paris, Albin Michel.
- Kant, E. (1984). *Critique de la raison pure*. Paris, Presses universitaires de France.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Leão, M. (2002). *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*. Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Paris.
- Le Bossé, Y. (2016). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 2 : aspects pratiques*. Québec, Éditions Ardis.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 1 : aspects conceptuels*. Québec, Éditions Ardis.
- Lefebvre, H., M. J. Levert et I. Khelia (2011). Un accompagnement personnalisé d'intégration communautaire en soutien au développement de la résilience: vers un modèle. *Développement humain, handicap et changement social*, 19(1), 103-110.
- Legault, G.-A. (1994). *Questions fondamentales en éthique. Manuel d'introduction aux notions éthiques*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement: une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski.
- Léger, D. (2013). De l'empêchement à la promesse. Révolution d'une structure identitaire et relationnelle au cœur d'une démarche d'accompagnement du devenir humain. Une étude de pratiques psychosociales. Dans D. Bois, J.-P. Gauthier, M. Humpich et J.-M. Rugira (dir.), *Identité, altérité et réciprocité: articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*. Rimouski, Les Éditions Ibuntu.
- Léger, D. (2015). L'éducation à la sensibilité éthique: un pont entre empathie, amour et souci éthique dans les pratiques psychosociales. Dans D. Léger et T. A. Nguyen. (dir.), *Les Nouveaux Cahiers d'Ethos. Éthique et empathie. Regards croisés dans une perspective transdisciplinaire*, (1), 82-96. <<http://semaphore.uqar.ca/1015/1/Nouveaux%20cahiers%20d%27Ethos%20no1.pdf>>, consulté le 6 avril 2023.
- Léger, D. et J.-M. Rugira (2009). L'éducation à la sensibilité éthique: un pont entre immanence et compétence. Dans C. Gohier et F. Jutras (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Léger, D. et J.-M. Rugira (2012). Former et prendre soin dans les métiers d'accompagnement. Pour une pratique de veille au croisement du somatique, du praxéologique et du biographique. Dans P.-A. Dupuis. (dir.), *Transverse: éducation et culture. Soins et formation*, (2), 63-81.
- Léger, D. et J.-M. Rugira (2015). La formation aux métiers d'accompagnement: pour un développement de la sensibilité et de l'agir éthique. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formation initiale et continue*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 63-82.
- Léger, D. et J.-M. Rugira (2016). De la vulnérabilité en accompagnement du changement humain: Enjeux éthiques et défis pédagogiques. *Ethica*, 20(2), 89-106.
- Léger, D., J.-M. Rugira et M. Briand (2018). Tenir ouvert un espace de parole et d'écoute, créateur de liens vivants:

- éthique et pratique de formation à l'accompagnement. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, E. Kimessoukié-Omolomo et F. Julien-Gauthier (dir.), *Résilience et culture, culture de la résilience*, Québec, Université Laval, Livres en ligne du CRIRES, 952-959. <<https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/resilience-et-culture-culture-de-la-resilience>>, consulté le 6 avril 2023.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Estport, Dorwin Cartwright.
- Malherbe, J.-F. (1996). *L'incertitude en éthique. Perspectives cliniques*. Montréal, Fides.
- Malherbe, J. F. (1997). *La conscience en liberté: apprentissage de l'éthique et création de consensus*. Montréal, Fides.
- Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement. Pourquoi et comment*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris, ESF.
- Morin, E. (2014). *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité*. Paris, Points.
- Nagels, M. (2008). *Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité. Contribution à une théorie agentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique*. Thèse de doctorat en éducation. Université de Nanterre, Paris X.
- Pasquier, F. (2020). Les nouveaux paradigmes éducatifs : quelles nécessités et quelles possibilités ? Mise en œuvre et évaluation d'une pédagogie intégrative et implicative (P2i). *Phronesis*, 9(1). <<https://doi.org/10.7202/1069709ar>> consulté le 6 avril 2023.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.
- Pineau, G. et Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal/Paris, Éditions Albert Martin/Éditions Édilig.
- Ricœur, P. (1985). Avant la loi morale : l'éthique. *Encyclopaedia Universalis*, vol. supplément II, 42-45.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.

- Roquefort, D. (1998). *Le rôle d'éducateur : éducation et psychanalyse*. Paris, L'Harmattan.
- Rugira, J.-M. (2013). Rapport au corps et renouvellement du rapport au lien, au soin et à la formation dans les métiers d'accompagnement. Dans D. Bois, J.-P. Gauthier, M. Humpich et J.-M. Rugira (dir.), *Identité, altérité et réciprocité-articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, Ivry-sur-Seine, Éditions Point d'Appui, 205-227.
- Rugira, J.-M. (2008). La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre: pour une approche perceptive de l'accompagnement. *Collection du Centre Interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, 3, 132-143.
- Rugira, J.-M., J.-P. Gauthier, S. Lapointe et D. Léger (2008). La relation au corps sensible: une voie de renouvellement en pratiques psychosociales. Dans D. Bois, M.-C. Josso et M. Humpich (dir.), *Sujet sensible et renouvellement du moi. Les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*, Ivry-sur-Seine, Éditions Point d'Appui, 272-299.
- Schütz, A. (1959). Le problème de l'intersubjectivité transcendantale chez Edmund Husserl. Trad. de l'allemand par M. de Gandillac. *Cahiers du Royaumont, Philosophie*, (3), 334-381.
- Vermersch, P. (2007). *L'entretien d'explicitation*, (5^e édition). Paris, ESF.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Plon, 1965.

Conclusion générale

■ La formation éthique des enseignants et enseignantes

Eirick Prairat

Les vertus de l'exemple

Les leçons de la psychologie

La psychologie moderne a toujours donné crédit à l'imitation. Pas d'apprentissage sans imitation. Pour présenter de manière succincte les leçons de la psychologie, il faut distinguer mimétisme et imitation ; le mimétisme renvoie à des mécanismes inconscients ou quasi inconscients de reproduction (pensons aux mimiques faciales), alors que l'imitation laisse entrevoir une observation, une adhésion, un choix. La découverte des fameux « neurones miroirs » a non seulement donné un nouveau souffle aux recherches sur le mimétisme, mais elle a aussi largement contribué à donner une nouvelle intelligibilité à ces comportements automatisés. Nous souhaitons nous intéresser non à ces phénomènes, mais à l'imitation délibérée et, plus précisément, à celle qui a cours dans le domaine moral.

Les modèles qui incarnent des normes morales exercent, selon les psychologues, deux types d'influence sur leurs proches. Le premier concerne l'acquisition de « nouveaux schémas de comportements » par un travail de copie et d'ajustement (Bègue, 2011, p. 136). En d'autres termes, les modèles ouvrent et offrent un spectre de comportements possibles. Ils permettent également – c'est le second type d'influence – de maintenir un certain degré de moralité au sein d'une communauté. Expliquons-nous. Plaçons-nous un instant, à titre d'exemple, au sein d'une communauté de professionnels comme peut l'être la communauté enseignante. On peut légitimement penser que la moralité d'un professionnel, pour être constante dans le temps, a besoin de prendre appui sur le comportement respectable d'une grande majorité de collègues. On n'est moral qu'au sein d'une communauté qui est, elle-même, déjà morale. À l'inverse, les initiatives individuelles moralement recommandables contribuent à maintenir et à renforcer la consistance morale de la communauté. Telle est la dialectique de la vertu.

Mais la découverte la plus importante et la plus récente à propos des modèles moraux est la mise en évidence de leur nature éminemment contagieuse. Être témoin d'un comportement courageux, d'une attitude bienveillante ou d'une situation profondément marquée par l'exigence du juste déclenche souvent une réaction émotionnelle qui nous invite à nous comporter, à notre tour, de manière courageuse, bienveillante ou juste. Nous ressentons ce que Jonathan Haidt appelle un « sentiment d'élévation », « un désir de [nous] lier avec ceux qui sont moralement admirables » (2014, p. 11). La perception d'un comportement moral exemplaire nous invite – nous incite, devrions-nous dire – à être à notre tour des agents moraux respectables. L'exemple n'est

donc pas seulement une perspective offerte, c'est aussi une motivation à agir. Les comportements moraux ne sont donc pas uniquement motivés par des choix rationnels mûrement réfléchis, ils sont également commandés par des émotions, notamment par celles que charrie le spectacle de situations exemplaires.

Du bon usage de l'exemple

Disons-le d'emblée : il n'y a pas d'éducation, pas de formation, fût-elle une formation pour adultes, qui puisse faire l'économie de l'exemple. « Pour établir une pratique, les règles ne suffisent pas, remarque Wittgenstein, il y faut aussi des exemples » (2005, § 139). L'exemple a des vertus, car il a une épaisseur, il est substance. La question n'est pas « pour ou contre l'exemple », mais « quelles conditions sont requises pour qu'il devienne un étayage pertinent ». L'exemple, au sens de *vorbild* (au sens de ce qui est exemplaire), n'asservit pas, comme on a pu le dire ces dernières années dans les instituts de formation où il fallait se défier coûte que coûte des « formes modélisantes ». L'exemple ne formate pas, il donne des idées, il inspire, il stimule. Le recours à l'exemple n'appelle aucune « singerie », pour reprendre le mot de Kant (*nachäffung*), s'il s'accompagne d'une réflexion critique qui sait exhiber ce qui est digne d'être repris.

L'exemple, au sens de *vorbild*, est une référence, il est ce à quoi nous nous référons pour pouvoir nous situer et nous orienter ; ce n'est pas un modèle qui appelle une reproduction servile, mais une instance qui, en dernier lieu, nous renvoie toujours à nous-mêmes. Il en est ainsi d'un ouvrage de référence, il est un ouvrage dans lequel nous puisons des idées et des intuitions, mais qui ne nous fait jamais faire l'économie d'une pensée personnelle. Détour qui nous renvoie *in fine* toujours à

nous-mêmes. Il en est de même de l'exemple, c'est une suggestion, une proposition, c'est aussi une occasion: celle d'un retour à soi. La dimension formative de l'exemple réside notamment dans le travail d'appréciation et d'appropriation critique qui accompagne sa découverte. La personnalité professionnelle se construit et par une série d'identifications quasi inconscientes à certains traits et manières d'être de nos aînés, et par un jeu d'emprunts pleinement assumés à ce que nous estimons être le plus réussi et le plus respectable d'une tradition professionnelle.

Il faut donc présenter des situations qui ont été résolues de manière positive. L'exemple est alors tantôt «cas d'école», tantôt «cas exemplaire». «Cas d'école», lorsqu'il s'agit de situations banales que l'on ne manquera pas de rencontrer dans sa vie professionnelle et qu'il est bon de découvrir et d'anticiper pendant le temps de la formation. «Cas exemplaires», lorsqu'il s'agit de situations dignes de nous inspirer. Il faut présenter une pluralité d'exemples, car c'est le pluriel qui laisse intacte la liberté de choix. Il ne s'agit pas de présenter des héros moraux, des modèles de vie, modèles qui font toujours miroiter une impossible perfection, il s'agit plus modestement de présenter une pluralité «d'affaires réelles» pour parler encore comme Kant. L'exemple n'a pas la figure d'une impossible promesse à tenir, il est tout au contraire l'attestation que le souhaitable est bel et bien possible¹.

1. Notre conception de l'exemple s'inspire de la conception kantienne. On peut se reporter, pour une présentation claire et synthétique de celle-ci, à l'article de Julien Pieron (2011).

L'exercice du jugement

Inévitables dilemmes

La philosophie morale s'est ralliée assez tardivement à l'idée que nos vies respectives pouvaient être traversées par des dilemmes. C'est un ensemble de travaux assez récents et concordants quant à leurs conclusions – ceux de la logicienne Ruth Barcan Marcus sur « les cas moralement symétriques » (1980, p. 121-136), ceux de Bernard Williams sur « le sentiment de regret » (1994, p. 97-124) et ceux de Thomas Nagel sur « les obligations incommensurables » (1983, chap. 9) – qui vont convaincre les philosophes moraux que toute vie morale est travaillée par des dilemmes. Ce qui caractérise un dilemme ou cas moral, c'est d'être « une situation dans laquelle ou à propos de laquelle plane une certaine ambiguïté sur le devoir à accomplir » (Boarini, 2013, p. 9). Que dois-je vraiment faire ? Quelle règle suivre ?

Le cas moral nous désarçonne, car précisément aucune règle posée, aucun principe préétabli, aucun devoir édicté ne s'appliquent de manière immédiate. Le raisonnement moral épouse alors le chemin des rapprochements. Il compare le cas à résoudre à ceux déjà résolus, il identifie des configurations, il repère le semblable et le dissemblable. Si l'imagination a une place dans le raisonnement moral, c'est dans ces jeux de rapprochement et de différenciation, dans l'examen de parentés et de différences, de va-et-vient incessants entre le nouveau et le déjà-vu². Le jugement moral ne procède ni par

2. Mentionnons deux références récentes et importantes sur la place de l'imagination dans le raisonnement moral : l'ouvrage de Solange Chavel (2011) et, plus récemment, le bel ouvrage de Martin Gibert (2014). Nous assistons aujourd'hui à une réhabilitation de l'imagination longtemps décrite comme « la folle du logis ». Elle est aujourd'hui considérée comme une

déduction ni par dérivation, mais par analogie. Si la pratique comparative est possible, c'est parce qu'aucun cas n'est totalement séparé, tout cas prend son sens dans une forme de vie et un contexte de pratiques déjà établi.

Les dilemmes sont donc des moments douloureux de notre vie morale. Ils peuvent être repris et présentés, c'est-à-dire arrachés à la trame sociale au sein de laquelle ils sont insérés pour être scénarisés et devenir des objets de formation. Il est aussi possible d'en inventer, d'en fabriquer de toutes pièces. Certains auteurs et autrices préfèrent alors parler d'expériences de pensée. Le recours à des dilemmes entièrement construits est un classique de la psychologie morale. Lawrence Kohlberg, pour citer un auteur majeur, utilise dès les années 1950 des dilemmes « fabriqués » pour mettre au jour les différentes phases de notre développement moral.

C'est quoi précisément un dilemme moral ?

Un dilemme – ou cas moral – est une situation problématique pour laquelle il existe au moins deux solutions possibles, chacune étant considérée comme également souhaitable ou également indésirable. Il semble ne pas y avoir de critère décisif pour choisir ou repousser une solution plutôt qu'une autre. On distingue parfois trois types de dilemmes : celui de l'incertitude, celui des actions préjudiciables et celui des valeurs divergentes. Le dilemme de l'incertitude est le plus commun ; il fait référence à des situations où il est difficile de déterminer ce qu'il convient de faire parce qu'il existe des raisons tout aussi valides les

vertu épistémique majeure. Rawls la mentionne comme un « bien premier naturel » au même titre que la santé et l'intelligence, et Nussbaum la fait figurer dans sa liste des dix capacités nécessaires au bon fonctionnement humain.

unes que les autres de choisir une solution plutôt qu'une autre. Le dilemme des actions préjudiciables est un dilemme qui suppose une situation au sein de laquelle chacune des options possibles causera un tort ou un préjudice. Dans ce cas, choisir, c'est opter pour le moindre mal. Enfin, le dilemme des valeurs divergentes suppose une situation dans laquelle la décision éthique peut s'appuyer légitimement sur des valeurs différentes justifiant des décisions et des orientations très différentes.

Il existe d'autres typologies comme celle de Greene et de ses collaborateurs qui distingue les dilemmes moraux personnels et les dilemmes moraux impersonnels (Greene *et al.*, 2004, p. 389-400). Toutes ces typologies, reconnaissons-le, ont une pertinence. Cela étant, nous pouvons accepter l'idée qu'il n'y a que deux grands types de dilemmes si nous ne nous intéressons plus à leur dimension substantielle (à leur nature), mais au type de structuration logique qui les organise. C'est ce que fait Williams et il relève, qu'à bien y réfléchir, il n'y a finalement que deux types de situations possibles. « Dans la première, écrit Williams, il semble que je doive faire *a*, et que je doive faire *b*, mais je ne peux faire à la fois *a* et *b*; dans la seconde, il semble que je doive faire *c* et ne pas faire *c* » (1994, p. 104).

Vers une pédagogie des dilemmes

On peut maintenant expliciter ce que l'on entend par « pédagogie des dilemmes ». Celle-ci poursuit trois objectifs. Le premier objectif est d'aider les futurs enseignants et enseignantes à repérer des enjeux de nature morale, de les rendre attentifs aux tensions qui peuvent traverser et travailler une pratique professionnelle. Le second objectif est de les familiariser avec la pratique de la délibération. Enfin, le troisième est d'amener la personne formée

à décliner et à justifier ses choix éthiques. Examinons maintenant les différentes phases qui doivent organiser le procès de formation. Nous pouvons en repérer trois également. La première est celle de la description de la situation proposée. C'est une phase essentielle, car ce qui compte moralement dans une situation ne se donne pas toujours d'emblée, au premier coup d'œil.

Cela signifie que les conflits moraux ne résultent pas seulement de désaccords à propos de principes, mais qu'ils sont aussi, et le plus souvent, liés à des différences de perception. Pour le dire avec Amartya Sen, nous ne discutons pas toujours à partir d'une même «base d'informations³» (Sen, 2003, p. 70). Dans le second moment, il s'agit d'explorer différents points de vue, de se mettre à la place des différents protagonistes impliqués. C'est ce que le psychologue états-unien Lawrence Kohlberg a appelé de manière suggestive la méthode des «chaises musicales morales» et qui est la seule manière de saisir l'ensemble des caractéristiques significatives d'une situation. C'est aussi le moment d'énoncer le plus clairement possible le conflit qui structure la situation. Enfin, la dernière phase est celle de la justification de la décision et de la confrontation des arguments. Car la morale est aussi affaire de jugements et de motivations.

Une précision importante pour clore ce développement sur la pédagogie des dilemmes est que nous ne pouvons travailler de manière fructueuse sur des dilemmes moraux que si nous sommes animés par trois grands principes : le principe de possibilité, le principe de véracité

3. Cette question des «bases d'information» est examinée par Sen dans un autre texte de 1977. Hilary Putnam défend une thèse analogue dans *L'éthique sans l'ontologie*.

et le principe de cohérence⁴. Ces principes garantissent que la délibération collective ne sera pas un vain bavardage ou une amicale causerie où tout peut être dit. Le principe de possibilité précise qu'en morale, ce qui est souhaitable doit être possible. C'est ce que l'on appelle, à la suite d'Owen Flanagan, «le principe de réalisme psychologique minimal» (Flanagan, 1996). «Devoir implique pouvoir», dit-on encore à la suite de Kant. On ne saurait être tenu à l'impossible.

Le principe de véracité: la réfutation ou la légitimation d'une pratique morale doit prendre appui sur des informations vraies ou, à défaut, vraisemblables. À titre d'exemple: nous ne saurions condamner, au nom du bien-être de l'enfant, l'éducation homoparentale, puisque l'ensemble des travaux psychologiques aujourd'hui disponibles montre qu'elle est, tout autant que les formes familiales traditionnelles, protectrice du bien-être de l'enfant. Enfin le principe de cohérence: l'acceptation ou la réfutation d'une pratique doit s'accompagner de l'acceptation ou de la réfutation de pratiques similaires ou identiques. En résumé, il est important, pour ne pas dire essentiel, que celui que je conteste soit à même de reconnaître la pertinence et la cohérence des raisons que j'avance pour le contester.

La mise en mots des expériences

Ordinary ethics

L'éthique n'est pas seulement affaire de décisions périlleuses et de comportements héroïques. Elle n'est pas seulement affaire de raisonnements délicats et de

4. Nous nous inspirons, en la modifiant sensiblement, d'une proposition faite par Jérôme Ravat (2013).

délibérations douloureuses. Elle se manifeste aussi dans des gestes simples, dans des formes discrètes d'attention et dans des manières d'intervenir et d'engager une interaction.

Lorsque [...] nous évaluons les autres, écrit Iris Murdoch, nous ne considérons pas seulement les solutions qu'ils apportent à des problèmes pratiques précis, nous considérons quelque chose de plus subtil [...] [qui] apparaît dans leur manière de parler ou de se taire, les jugements qu'ils portent [...] ce qu'ils trouvent attirant ou louable, ce qu'ils trouvent drôle, en un mot les configurations de leur pensée qui apparaissent sans cesse dans leurs réactions et leurs conversations (1997, p. 80).

Il faut savoir prêter attention à ces « petits » gestes et à ces manières de réagir.

Nous sommes proches ici de ce que l'anthropologie morale contemporaine appelle la « morale ordinaire » (*ordinary ethics*) et qui peut être observée dans le langage et les rapports sociaux de tous les jours. Il ne faut pas se tromper sur cette idée. Cela ne signifie pas que tout est morale, qu'aucun geste, qu'aucun acte, qu'aucune parole n'échapperaient à la sphère de la moralité, ce qui ferait de la morale ordinaire une sorte de maximalisme moral; cela signifie que la morale s'exprime de manière plurielle, selon des modalités très différentes.

Nous pouvons donc considérer, écrit l'anthropologue Raymond Massé, comme un acquis que la morale [...] doit être cherchée dans le vécu quotidien où nous en faisons l'expérience, dans l'action qui la traduit en actes et l'incarne et dans le langage qui sert à l'exprimer et à en construire le sens (Massé, 2015, p. 255).

On est loin ici des dilemmes et des cas moraux, on est sur un autre versant de l'éthique, le versant minuscule du quotidien.

Le récit éthique

Les auteurs et autrices qui, en formation d'adulte, plaident aujourd'hui pour un travail de mise en mots de l'expérience légitiment généralement ce travail d'une double manière. Tout d'abord, la mise en mots de l'expérience permettrait non seulement de donner corps à celle-ci, mais aussi de mettre au jour des savoir-faire enfouis. Le second bénéfice est que la pratique ainsi explicitée deviendrait transmissible, son objectivation la rendrait saisissable et conséquemment partageable. Ces arguments sont bien évidemment parfaitement recevables. Trois remarques complémentaires méritent d'être faites pour spécifier la mise en mots que nous défendons et que nous nommons « récit éthique ». Tout d'abord, elle n'est pas seulement la mise en mots de sa propre pratique, elle peut aussi être la restitution d'une pratique dont nous sommes témoins. Parler aussi de ce que nous voyons et pas seulement de ce que nous faisons. En ce sens, la mise en mots permet de prolonger les moments d'immersion dans une classe qui n'est pas la nôtre et où nous sommes présents à titre d'invités.

La seconde remarque est qu'il ne faut pas faire l'impasse sur l'objectivation des émotions et des sentiments, car les pratiques sont des entrelacs de comportements, de pensées, de sentiments et d'émotions. La vocation d'une telle écriture est d'essayer de saisir « d'une manière nuancée, subtile et intense les complexités de l'expérience éthique » (Nussbaum, 2010, p. 60). Le récit éthique ne ressemble donc pas à l'écriture froide et souvent impersonnelle des documents prescriptifs. Il n'a guère à

voir avec le discours normatif qui entend guider l'action en posant des règles et des interdits. Ce n'est pas non plus une parole édifiante qui se donne comme modèle. Le récit éthique à proprement parler « raconte », il relate des manières d'être et des façons de faire. « Juger un homme, écrit justement Solange Chavel, c'est juger non seulement comment il agit, observer la manière dont il a réagi dans certaines situations délicates, mais c'est également juger comment il regarde, quelle sensibilité il manifeste pour le monde qui l'entoure » (2011, p. 9).

La troisième et dernière remarque nous invite à préciser un aspect théorique. Le recours à une telle modalité formative relève de ce que nous appelons le « narrativisme ». Le « narrativisme » est un point de vue philosophique qui accrédite l'idée que nous pouvons nous saisir comme sujets capables et comme sujets éthiques si nous adoptons un point de vue narratif sur notre propre existence. C'est une approche qui est défendue, selon des modalités sensiblement différentes, par des auteurs tels que Alasdair MacIntyre, Charles Taylor ou encore Paul Ricœur (MacIntyre, 2006, p. 199-214; Ricœur, 1990, p. 167-198; Taylor, 1998). Le récit, et plus précisément ce que nous appelons « récit éthique », est toujours le récit d'une expérience, récit dans lequel se mêlent inévitablement des appréciations sur ce que nous jugeons bon de faire et de ne pas faire (Ricœur, 1990, p. 193-194).

L'instauration d'une communauté de dialogue

L'exercice du jugement, nous l'avons vu dans la section précédente, fait une place centrale au dilemme qui fait lui-même appel à la délibération. Quelles bonnes raisons avons-nous de faire ceci? Quelles bonnes raisons avons-nous de choisir telle conduite plutôt que telle autre? Comme le dit Charles Larmore, la délibération est

un travail cognitif « puisqu'elle a pour objet de décider des raisons pour conclure ceci plutôt que cela » (Larmore, 2004, p. 52). La décision marque le point d'orgue de ce travail. Ce qui semble caractériser une telle décision est moins le fait qu'elle se rapporte à un domaine particulier – le domaine moral – que la dimension virtuelle qu'elle enferme.

Il n'y a en effet pas de décision morale sans une assomption publique de cette décision et de ce qu'elle signifie. En d'autres termes, nous prenons des décisions morales comme si (*als ob*) nous avions ensuite à les assumer devant autrui. « Raisonner sur des questions morales, c'est toujours raisonner avec quelqu'un⁵ » (Taylor, 2008, p. 46). Il ne s'agit plus maintenant de délibérer et d'argumenter, mais de réexaminer des actes déjà posés et des décisions déjà prises. La question n'est plus « que dois-je faire? », mais « ai-je bien fait d'agir de la sorte? », « n'aurais-je pas pu agir de manière sensiblement différente? ».

Il s'agit de faire un retour non seulement sur des moments ordinaires de la vie de la classe, mais aussi sur des situations qui ne se sont pas toujours passées comme nous l'aurions souhaité, car le film de la classe se déroule et se déploie toujours trop vite. Dans ce moment de formation, la procédure cognitive de la délibération cède la place au dialogue moral qui est échange entre partenaires soucieux les uns des autres. On soumet des récits d'expérience, on confronte des témoignages, on partage

5. Sur la structure essentiellement dialogique de la décision morale, on peut se reporter à Thomas Scanlon. Nous sommes animés, écrit Scanlon, par « le désir d'être capables de justifier [nos] actions aux yeux des autres par des motifs qu'ils ne pourraient pas raisonnablement rejeter » (1982, p. 116). On peut également se reporter à notre synthèse dans *Les mots pour penser l'éthique* (2014, p. 27-28).

des expérimentations... On attend des suggestions, des aides, des conseils, car il y a toujours quelque chose de partageable dans ces situations, aussi différentes soient-elles les unes des autres. On soumet à la discussion ses premières expériences parfois maladroitement. Le groupe de formés doit alors se constituer, sous la houlette du formateur, en ce que Nel Noddings a appelé une « communauté a-sermentée », c'est-à-dire en une communauté animée par un esprit de compréhension attentive et de bienveillance réciproque (Noddings, 1996, p. 245-267).

C'est ainsi, par le prisme de la vie ordinaire, que s'éveille lentement la conscience professionnelle. Celle-ci ne naît pas d'un retour réflexif et solitaire sur sa propre pratique, mais d'un dialogue entre pairs qui permet de confronter ce que nous faisons avec ce que nous pourrions faire d'autre et de mieux. La conscience professionnelle, c'est bien évidemment le respect de ce que nous appelons les « devoirs professionnels ». C'est aussi et surtout l'attention et le soin que le professionnel porte à réaliser une activité dans ce qu'elle a de plus modeste. Aussi appartient-il à une formation professionnelle digne de ce nom de rendre les personnes formées sensibles à cette dimension quotidienne du métier.

Références

- Boarini, S. (2013). *Qu'est-ce qu'un cas moral ?* Paris, Vrin.
- Buègue, L. (2011). *Psychologie du bien et du mal*. Paris, Odile Jacob.
- Chavel, S. (2011). *Se mettre à la place d'autrui. L'imagination morale*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Flanagan, O. (1996). *Psychologie morale et éthique*. Paris, Presses universitaires de France.
- Gibert, M. (2014). *L'imagination en morale*. Paris, Hermann.

- Greene, J., L. Nystrom, A. Engell, J. Marley et J. Cohen (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment, *Neuron*, 44, 389-400.
- Haidt, J. (2014). Câblé pour faire le bien, *L'essentiel* (18, Hors-série), 8-11.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Vol. 2)*. New-York, Harper & Row.
- Larmore, C. (2004). Une éthique des raisons. Dans C. Larmore et A. Renaut (dir.). *Débat sur l'éthique*. Paris, Grasset, 45-90.
- MacIntyre, A. (2006). *Après la vertu*. Paris, Presses universitaires de France.
- Marcus, R. B. (1980). Moral dilemmas and consistency. *Journal of Philosophy*, 77, 121-136.
- Massé, R. (2015). *Anthropologie de la morale et de l'éthique*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Murdoch, I. (1997) Vision and choice in morality. Dans *Existentialists and Mystics. Writings on Philosophy and Literature*, Londres, Chatto & Windus, 76-98.
- Nagel, T. (1983). *Questions mortelles*. Paris, Presses de l'Université Laval.
- Noddings, N. (1996). On community. *Educational Theory*, 46(3), 245-267.
- Nussbaum, M. (2010). *La connaissance de l'amour. Essais sur la philosophie et la littérature*. Paris, Cerf.
- Pieron, J. (2011). Rôle et statut de l'exemple dans l'apprentissage selon Kant. *Méthodes et interdisciplinarité en sciences humaines*, 4, 39-62.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*. Nancy, PUN – Éditions universitaires Lorraines.
- Putnam, H. (2003). *L'éthique sans l'ontologie*. Paris, Cerf.
- Ravat, J. (2013). Désaccords moraux et critique du réalisme naturaliste : vers un pluralisme moral naturaliste. Dans A. Masala et J. Ravat (dir.). *La morale humaine et les sciences*. Paris, Éditions Matériologiques, 241-266.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.

- Scanlon, T. (1982). Contractualism and utilitarianism. Dans A. Sen et B. Williams (dir.). *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge, Cambridge University Press, 103-129.
- Sen, A. (2003). *L'économie est une science morale*. Paris, La Découverte/Poche.
- Sen, A. (1977). On weights and measures: Informational constraints in social welfare analysis, *Econometrica*, 45(7), 1539-1572
- Taylor, C. (2008). *Grandeur et misère de la modernité*. Paris, Bellarmin.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris, Seuil.
- Williams, B. (1994). *La fortune morale. Moralité et autres essais*. Paris, Presses universitaires de France.
- Wittgenstein, L. (2005). *De la certitude*. Paris, Gallimard.

■ Résumés des contributions et notices biographiques des contributeurs et contributeurices

Chapitre 1 – Le professionnalisme en enseignement et son éthique

Denis Jeffrey

Résumé

L'éthique invite les enseignants et les enseignantes à prendre l'habitude de réfléchir sur leurs propres conduites et à se positionner par rapport aux valeurs, normes, principes et finalités éducatives qui orientent leurs pratiques professionnelles. Ils sont continuellement appelés à analyser les situations éducatives et à agir de manière responsable dans l'intérêt de tous les élèves. Or, comment devraient-ils concrètement se conduire, en tant que professionnels, dans leurs interactions avec les élèves? Avant de répondre à cette question, il y a lieu de se demander si les enseignants et enseignantes du Québec se considèrent comme des professionnels. Les recherches à ce sujet montrent une variété de positions qui vont de l'appartenance assumée à l'identité de professionnel au refus de cette identité. Toutefois, pourraient-ils tout de même se doter d'une éthique de type

professionnelle même s'ils ne se perçoivent pas comme des professionnels? Ces quelques questions guideront les réflexions présentées dans ce texte.

Denis Jeffrey – Professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante à l'Université Laval (CRIFPE-Laval), Denis Jeffrey mène des recherches dans le champ de la socio-anthropologie de l'adolescence, de l'éthique enseignante et de l'enseignement du programme *Éthique et culture religieuse*.

Chapitre 2 – Enseigner l'éthique professionnelle : articuler les difficultés didactiques aux obstacles épistémologiques

Christophe Point

Résumé

Selon de nombreuses recherches, la philosophie pour enfants (PPE) est pertinente pour travailler, avec des élèves, les compétences relevant de l'éthique et du dialogue de l'actuel programme *Éthique et culture religieuse*. C'est pourquoi, *a priori*, former des étudiants et étudiantes se destinant au métier d'enseignant utilisant la PPE semble une bonne idée. Cependant, en pratique, deux obstacles viennent perturber cet apprentissage. Premièrement, sur le plan de la didactique, la PPE construit une posture pédagogique de l'enseignant aux antipodes de la posture magistrale classique et connue des étudiants. Ce décalage n'est pas facile à appréhender pour certains étudiants, et la reconstruction d'un nouveau contrat didactique leur demande un temps d'adaptation parfois considérable. Secondement, sur le plan de l'éthique, la PPE propose des dispositifs réflexifs qui

l'éloignent radicalement, en théorie, de toutes volontés de moralisation. Or, ces dernières sont souvent tentantes pour les étudiants, car l'impression de transmettre ainsi, de façon efficace, un contenu éthique est plus forte. C'est pourquoi la PPE semble peu « rentable » aux yeux des étudiants. Notre présentation abordera ainsi ces deux obstacles, ainsi que leurs enjeux, pour les membres des communautés tant étudiante qu'enseignante, pour l'apprentissage d'une posture éthique professionnelle avec les moyens de la pédagogie universitaire.

Christophe Point – Professeur adjoint au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire ainsi qu'à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Christophe Point étudie les relations qui se tissent entre l'éducation, la politique et l'épistémologie, au fil de l'histoire des idées occidentales. Depuis la soutenance de sa thèse de philosophie de l'éducation en 2020, penser les défis actuels de la formation éthique des personnes enseignantes (membre du CRIFPE-Sherbrooke) occupe la plupart de son temps de recherche.

Chapitre 3 – Amorcer une autorégulation de l'agir éthique en formation initiale en enseignement : défis et leviers

Lise-Anne St-Vincent

Résumé

Accompagner les personnes étudiantes dans le développement de leur agir éthique implique de les inciter à poser un regard critique sur les enjeux présents dans les milieux d'enseignement et à accroître leur capacité à élaborer des décisions devant des situations complexes. La mise en œuvre d'une structure et d'une progression adéquates dans un cours en formation initiale en

enseignement nécessite cependant une fine gestion des exercices en classe et des travaux demandés, considérant que des contraintes existent dans l'organisation des programmes en enseignement. Toutefois, certains leviers sont présents pour favoriser l'amorce d'une autorégulation de l'agir éthique.

Lise-Anne St-Vincent – Professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheuse au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) ainsi qu'au Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD2), Lise-Anne St-Vincent étudie l'agir éthique des directions d'établissement et du personnel enseignant ainsi que l'inclusion en éducation.

Chapitre 4 – L'inconduite hors travail des personnes enseignantes. Le critère du lien rationnel et l'affaire *Shewan* : une analyse du point de vue des personnes enseignantes-artistes

Bruce Maxwell, Mathilde Senécal et Aurel St-Pierre

Résumé

Ce chapitre porte un regard critique sur le critère du lien rationnel, un test protocolaire utilisé pour évaluer des allégations d'inconduite hors des heures de travail de la part d'une personne enseignante. Par une étude de cas détaillée du jugement de la Cour d'appel de la Colombie-Britannique *John Shewan and Lize Shewan v. The Board of School Trustees School District 34* (1987), un jugement de principe important en matière des limites du droit des enseignants et enseignantes à la vie privée au Canada, le chapitre interroge la manière dont le critère du lien rationnel procure des orientations pratiques aux personnes

enseignantes-artistes s'inquiétant des conflits potentiels entre leurs projets artistiques et leur rôle professionnel. En définitive, le chapitre suggère que le critère du lien rationnel met les enseignants dans une position de grande vulnérabilité face aux plaintes des parents et d'autres membres de la communauté à propos de leurs activités privées. En effet, la leçon que les personnes enseignantes peuvent tirer de l'analyse de l'affaire *Shewan* proposée dans ce chapitre est que les comportements ayant lieu à l'extérieur des heures de travail qui attirent une notoriété défavorable et qui causent des perturbations sociales dans le milieu scolaire peuvent être considérés comme des cas d'inconduite. Le chapitre conclut par une exhortation de s'assurer que la formation des enseignants et enseignantes comprenne de l'information sur le critère du lien rationnel et les normes élevées de comportement dans la vie privée que ce critère peut demander d'eux.

Bruce Maxwell – Bruce Maxwell est professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal où il intervient dans la formation des futurs enseignants et dirigeants scolaires sur les thèmes du droit de l'éducation, l'éthique professionnelle et l'histoire des idées éducatives. Les grands thèmes des activités de recherche de cet éthicien et philosophe de l'éducation de formation sont le droit scolaire, le développement éthique dans les professions ainsi que les questions éthiques et juridiques en éducation.

Mathilde Sénécal – Mathilde Sénécal, titulaire d'un baccalauréat en philosophie et d'une maîtrise en éducation, est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Son projet de recherche porte sur la question de la conduite responsable et l'éthique de la recherche en enseignement collégial au Québec. Elle travaille présentement à titre de chargée de projets pour l'Association pour la recherche au collégial et, dans le passé, a enseigné la philosophie à l'Institut Teccart.

Aurel St-Pierre – Aurel St-Pierre applique les outils de la philosophie et des sciences humaines à l'éducation. Par une approche interdisciplinaire et critique, iel contribue à la formation initiale des enseignants et enseignantes en éthique et en déontologie, en plus de participer à des recherches variées en didactique. Ses intérêts de recherche comprennent les expériences vestimentaires en contexte scolaire, l'enseignement du pluralisme, les dilemmes éthiques en éducation et la collaboration entre l'école, les familles et les communautés. Iel complète actuellement une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Chapitre 5 – Le cinéma comme outil d'analyse de l'éthique professionnelle

Marina Schwimmer, Ariane Robichaud et Jean Danis

Résumé

Comme le soutient Stanley Cavell, l'éthique n'est pas seulement l'application d'un modèle éthique ou de normes explicites, elle se tisse également dans les relations et conversations quotidiennes et ordinaires (Cavell, 2004; Laugier, 2021). En ce sens, la transmission d'une éthique enseignante repose tout autant sur des contenus propositionnels que sur les gestes, les manières et les sensibilités qui forment le tissu moral de nos relations humaines (Laugier, 2008). Cette expérience éthique se vit quotidiennement dans les salles de cours, mais aussi au cinéma. Cette présentation explore la place que peut occuper cette expérience dans une formation éthique chez les futurs enseignants et enseignantes. Après avoir effectué un tour d'horizon des utilisations les plus communes du cinéma pour la formation à l'éthique professionnelle, nous présentons la philosophie du cinéma chez Stanley Cavell et sa

particularité pour la compréhension de l'expérience éthique. En nous inspirant de l'approche cavellienne du cinéma, nous explorons finalement le potentiel du cinéma pour la formation à l'éthique professionnelle à partir de certaines œuvres cinématographiques, dont le film *The Paper Chase* de James Bridges.

Jean Danis – Jean Danis est doctorant en fondements de l'éducation depuis 2020 à l'Université du Québec à Montréal. Ses principaux intérêts de recherche concernent la philosophie du langage, la pédagogie critique ainsi que les fondements politiques et sociaux de l'éducation. Son projet de thèse porte sur la formation et l'éducation à la critique à la lumière du perfectionnisme moral de Stanley Cavell. Il a également travaillé dans le cadre de différents projets de recherche qui ont porté sur la culture du bien-être en contexte scolaire, sur la citoyenneté et la psychologie sociale et, plus récemment, sur l'influence d'acteurs émergents en matière d'éducation publique en Espagne.

Arianne Robichaud – Arianne Robichaud (Ph. D. en fondements de l'éducation) est professeure en fondements de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal depuis 2016. Elle s'intéresse principalement à la philosophie et à la sociologie de l'éducation, et ses travaux s'inscrivent généralement dans une perspective théorique et critique inspirée des différents penseurs de l'École de Francfort. Sur le plan théorique, elle s'intéresse à des thématiques variées relatives à la place et au rôle de la critique en éducation, à la question de l'autorité en éducation, aux liens entre éducation et cinéma et à l'enseignement de la musique. Elle est également cofondatrice et codirectrice de la Société de recherche critique en éducation (SRCÉ), un regroupement international et interuniversitaire de chercheuses et chercheurs et d'étudiantes et étudiants en sciences de l'éducation qui s'intéressent aux problématiques particulières du champ des fondements de l'éducation (philosophie, sociologie, histoire, anthropologie, psychologie, etc.) ainsi qu'à la réflexion théorique en éducation.

Marina Schwimmer – Marina Schwimmer est professeure en fondements de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle est l'une des deux cofondatrices de la Société de recherche critique en éducation (SRCÉ). Elle dirige aussi la revue *Éthique en éducation et en formation*. Elle travaille principalement dans le champ de la philosophie de l'éducation et s'intéresse à diverses questions éducatives liées à la traduction, à la critique, à l'éthique des enseignants, à la culture du bien-être et aux théories de l'émancipation.

Chapitre 6 – Former à la réflexion et au souci éthique en psychosociologie des relations humaines

Diane Léger, Jeanne-Marie Rugira et Vincent Cousin

Résumé

La pédagogie des programmes en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski se distingue par ses cadres et ses pratiques radicalement ancrés dans des approches expérientielles, réflexives et dialogiques, qui sollicitent l'implication à la première personne des acteurs de la formation. À partir de différents travaux publiés à ce sujet et de la poursuite de l'étude longitudinale de nos pratiques de formation, nous présenterons les principaux fondements et quelques modalités pédagogiques afin de discuter de leur portée sur le développement professionnel. Le développement d'une éthique professionnelle dans le vaste champ des pratiques sociales pose la question du sens et celle du développement du souci éthique au cœur d'un agir toujours situé et particulier. La mise en relation entre les rapports à soi, aux autres et aux contextes de pratique place les praticiens en tension dans le triangle du souci éthique (Ricœur, 1985). Il semble ainsi incontournable de former les futurs professionnels de l'accompagnement à une pratique réflexive appuyée sur les rapports

à l'expérience qui convoquent et construisent leur subjectivité, tout autant qu'aux pratiques dialogiques et groupales, qui ouvrent l'espace intersubjectif et social. De telles pratiques pédagogiques permettent de mieux saisir, exprimer et comprendre l'expérience située, d'en co-construire le sens avec les acteurs concernés, et d'agir depuis une éthique professionnelle la plus ajustée, cohérente, authentique et effective possible.

Diane Léger – Diane Léger (Ph. D.) est détentrice d'un doctorat en éducation et professeure en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski. Ses activités de recherche et d'enseignement sont centrées sur la question éthique dans le champ de la formation et de l'intervention en relations humaines et sur l'étude des pratiques psychosociales à partir d'approches phénoménologiques, réflexives et dialogiques.

Jeanne-Marie Rugira – Jeanne-Marie Rugira (Ph. D.) est docteure en sciences de l'éducation et professeure au Département de psychosociologie et travail social dans les programmes de premier et de deuxième cycle en psychosociologie à l'Université du Québec à Rimouski. Ses travaux de recherche portent essentiellement sur les enjeux éthiques de l'éducation en contexte de violence et de souffrance ainsi que sur les défis de l'accompagnement des processus de résilience dans une perspective d'apprentissage transformateur. Sa pratique de recherche, de formation et d'accompagnement se situe à la croisée des pratiques narratives, somatiques, interculturelles dans une perspective féministe intersectionnelle.

Vincent Cousin – Vincent Cousin (M.Sc.) est diplômé du baccalauréat en communication (relations humaines), de la maîtrise en psychopédagogie (Université Fernando Pessoa, Portugal) et doctorant en sciences de l'orientation à l'Université Laval. Il est également chargé de cours au Département de psychosociologie et travail social à l'Université du Québec à Rimouski et consultant organisationnel. Ses travaux portent sur le développement du pouvoir d'agir

des personnes et des collectivités ainsi que sur les dimensions éthiques dans la formation à l'accompagnement du changement dans une perspective de pédagogie transformationnelle.

Conclusion générale – La formation éthique des enseignants et enseignantes

Eirick Prairat

Résumé

La professionnalisation des métiers de l'enseignement en France s'est longtemps pensée sous le seul signe de la technicité. Nous ne parlions guère d'éthique dans les instituts de formation. Quand cette question était évoquée, c'était toujours de manière furtive. Sorte de «supplément d'âme». C'est pourtant une banalité de dire que le métier d'enseignant est un métier de la relation. La formation éthique des professeurs pourrait s'organiser autour de trois types d'activités : le travail sur des situations exemplaires, l'exercice du jugement moral et la mise en mots des expériences quotidiennes. On peut présenter ces activités en mettant l'accent sur ce qu'elles exigent (le travail critique, l'exercice du jugement et le souci de l'ordinaire) ou en soulignant ce qu'elles convoquent à titre de supports (l'exemple, le dilemme et le récit d'expérience). Ces activités ne sont pas disjointes, car elles organisent une sorte de continuum qui va de l'exemplaire à l'ordinaire.

Eirick Prairat – **Eirick Prairat** est professeur de philosophie de l'éducation à l'Université de Lorraine et membre de l'Institut universitaire de France. Il est chercheur associé au Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et membre du conseil scientifique de la Direction générale de l'enseignement scolaire.

Quelle formation à l'éthique professionnelle les universités doivent-elles offrir aux futurs enseignants et enseignantes? Avant de répondre à cette question, soulignons d'emblée que l'éthique s'apprend. Mais de quelle éthique parle-t-on? En effet, les personnes enseignantes du Québec ne bénéficient pas d'un code d'éthique. Elles ne sont pas non plus regroupées dans un ordre professionnel qui leur fournirait des repères déontologiques. Néanmoins, elles cherchent des orientations éthiques pour réfléchir sur leur travail, mais aussi pour prendre des décisions responsables. Des cours pour former à l'éthique enseignante sont maintenant proposés dans la plupart des universités québécoises. Cet ouvrage collectif présente l'état des lieux sur cet enseignement.

Denis Jeffrey est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante à l'Université Laval (CRIFPE-Laval). Il mène des recherches dans le champ de la socio-anthropologie de l'adolescence, de l'éthique enseignante et de l'enseignement du programme Éthique et culture religieuse.

Christophe Point est professeur adjoint à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (CRIFPE-Sherbrooke). Il étudie les relations qui se tissent entre l'éducation, la politique et l'épistémologie, au fil de l'histoire des idées occidentales. Depuis la soutenance de sa thèse de philosophie de l'éducation en 2020, penser les défis actuels de la formation éthique des personnes enseignantes occupe la plupart de son temps de recherche.