

## L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

Claude Gendron and Mathieu Gagnon

Volume 45, Number 1, Spring 2017

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1040717ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

### ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this document

Gendron, C. & Gagnon, M. (2017). L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche. *Éducation et francophonie*, 45(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1040717ar>

# L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche

**Claude GENDRON**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

**Mathieu GAGNON**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Le domaine de l'éthique en éducation se nourrit de recherches issues de différentes disciplines, les plus importantes étant celles de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie et, plus récemment, des neurosciences (Narvaez, 2012). Néanmoins, ce champ d'expertise est relativement récent. Ainsi, en ce qui concerne le Québec, Desaulniers (2000) évoque une période pas si lointaine durant laquelle il valait mieux s'abstenir d'aborder cette problématique sous peine d'être taxé de réactionnaire ou même de fasciste. On peut penser qu'une telle réaction a résulté d'un désir ferme de se dégager de la forte gouvernance morale religieuse qui a longtemps prévalu au sein de l'éducation au Québec. Cependant, comme l'indiquait déjà Grand'Maison (1977), la question morale ne peut être évitée, car elle surgit dès que l'on approfondit les divers enjeux contemporains.

Alors que les fondements de l'éthique en éducation s'imposent d'eux-mêmes, pour ainsi dire, dans une société régie par une morale religieuse dogmatique, il en va autrement dans une société pluraliste. Ainsi, l'éthique en éducation n'est pas neutre et demeure tributaire des différentes perspectives qui s'entrechoquent dans le domaine de l'éthique fondamentale. Dès 1977, le même Grand'Maison s'inquiétait d'ailleurs du « conflit des éthiques » associé à la laïcisation de la société québécoise et

suggérait l'établissement de ce qu'il appelait un « pôle décisif » construit autour de valeurs consensuelles. Caron (2010) considère pour sa part que les fondements d'une morale laïque doivent comporter une reconnaissance de la pluralité des valeurs et des modèles et, à l'instar d'Habermas, que ces fondements doivent s'élaborer par une éthique de la discussion visant à obtenir un consensus sur des propositions logiques acceptables par un ensemble de personnes. Dans un autre ordre d'idées, Ogien (2007) traite lui aussi de la question des fondements lorsqu'il soutient qu'une éthique pour les temps actuels doit correspondre à une conception minimaliste écartant tout ce qui relève du *souci de soi*. Enfin, sur le plan de l'éducation éthique, Prairat (2015) se demande quant à lui si ce type d'éducation n'a pas accordé jusqu'ici une trop large place aux approches rationalistes de l'agir moral, négligeant ainsi de développer la sensibilité éthique.

Au Québec, l'enseignement d'une morale laïque à l'école a d'abord représenté une réponse à la sécularisation de la société. À ses débuts, cet enseignement n'avait qu'un statut de dispense (1967) ou d'exemption (1974) de l'enseignement moral religieux. Ce n'est qu'en 1985 que son statut d'option deviendra d'application obligatoire dans les écoles publiques (Gendron, 2012). Comme on le sait, la formation éthique des élèves du primaire et du secondaire s'effectue principalement, depuis 2008, par l'entremise d'un programme jumelant les éducations à l'éthique et à la culture religieuse. L'éthique y est associée au discernement de *ce qu'il est préférable de faire par rapport à soi, aux autres et aux retombées sur le vivre-ensemble*. Il s'agit essentiellement d'un programme situé dans une société multiculturelle, qui vise à encourager le vivre-ensemble dans le respect des différences (Caron, 2010) et constitue une forme d'éducation civique (Leroux, 2015).

En France, les efforts d'instauration d'une morale laïque à l'école ont débuté dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Cet enseignement, qualifié de « catéchistique » par Pagoni-Andréani (2003), a cependant progressivement disparu plus tard au profit d'un enseignement se restreignant peu à peu à la transmission des savoirs, par crainte de procéder à de l'endoctrinement (une situation assez similaire a été observée au Québec par Naud et Morin [1978] au cours des années 1970). La montée de la violence dans les établissements d'enseignement durant les années 1980 a par la suite déterminé une reconduction des programmes d'éducation civique à l'école élémentaire et au collège, mais de façon non systématique. Puis, à compter de 1995, on a mis en œuvre dans les collèges et les lycées des programmes visant la formation d'un citoyen autonome en mesure de s'approprier les règles sociales, tout en développant son esprit critique et en apportant son soutien à l'évolution de la vie en communauté (Pagoni-Andréani, 2003). L'appellation « instruction morale », supprimée des programmes en 2002, est réapparue en 2008 (programme du primaire intitulé *Instruction civique et morale*) en privilégiant la formation du citoyen (Daniel, Bouchard et Desruisseaux, 2013). Depuis 2015, le ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a mis en place un nouveau programme, *Enseignement moral et civique*, au cœur duquel se retrouvent la laïcité,

la citoyenneté ainsi que la connaissance de la République et de ses valeurs. Il s'agit en somme de transmettre les normes et les valeurs de l'école républicaine en s'appuyant sur quatre dimensions qui prennent respectivement la forme de cultures de la sensibilité, de la règle et du droit, du jugement et de l'engagement.

Sur le plan de la recherche, plusieurs travaux s'inscrivant dans différentes perspectives ont contribué à développer le champ d'études de l'éducation éthique des élèves. Une synthèse de six approches contemporaines en éducation morale a été présentée par Bouchard (2002) : la clarification des valeurs « nouvelle manière », la sollicitude (ou care), l'éducation du caractère, l'éthique de la discussion, l'approche narrative et l'approche reconstructive. À cette énumération, nous serions aujourd'hui enclins à ajouter, sans prétendre être exhaustifs, l'approche de la philosophie pour enfants et adolescents (Daniel, 2010 ; Gagnon, 2012 ; Gagnon et Yergeau, 2016) et l'approche intuitionniste sociale (Haidt, 2001 ; Diessner, Iyer, Smith et Haidt, 2013).

S'il a été surtout question jusqu'ici de programmes axés spécialement sur l'éducation éthique ou morale, la présence de l'éthique dans le curriculum ne saurait se résumer à ces programmes. À cet égard, au Québec, l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (1990) marque la volonté d'intégrer des préoccupations éthiques dans le curriculum scolaire (Charland, 2009). En ce qui concerne la recherche, tant en France qu'au Québec, on observe que dans les dernières années s'est développée une littérature scientifique axée sur l'analyse de la dimension éthique de formes d'éducation plus particulièrement associées à ce que certains désignent comme « éducation à ». À titre d'exemples, mentionnons des réflexions de ce type portant sur l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2009), l'éducation à la santé (Roussille et Deschamps, 2013), l'éducation à la consommation (Moreau, 2013) et l'éducation à la citoyenneté (Lefrançois, Éthier et Demers, 2009). Comme le notent Lange et Victor (2006), les recherches en « éducation à » peuvent favoriser une analyse critique des valeurs et des intérêts sous-jacents lorsque l'approche privilégiée est de l'ordre de la critique sociale plutôt que positiviste ou interprétative (suivant une typologie empruntée à Robottom et Hart [1993]).

L'éthique professionnelle constitue un autre créneau majeur du thème de l'éthique en éducation. Dans le domaine de l'enseignement, l'émergence de ce créneau est directement liée au mouvement de professionnalisation enseignante. L'importance attribuée à la formation éthique des futurs enseignants se manifeste au Québec particulièrement par la formulation de la compétence *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions à l'intérieur du Référentiel* guidant l'ensemble de la formation. Dans le domaine de la recherche, on constate pour l'instant une faible quantité de travaux empiriques (Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Ntebutse, 2012) portant sur cet objet d'étude récent et dont les principaux cadres de référence correspondraient, selon Cloutier, St-Vincent et Loiola (2015), à ceux de la justice, de la vertu et de la responsabilité.

Dans le contexte de la direction d'établissements, au Québec, le mouvement de professionnalisation de la fonction s'est également accompagné, comme dans le cas de l'enseignement, d'un accroissement des responsabilités des acteurs et d'une préoccupation grandissante à l'égard de la dimension éthique de leurs tâches. L'éthique représente ainsi l'une des capacités transversales du référentiel des compétences professionnelles du domaine (MELS, 2008). Parmi les récents travaux de recherche traitant spécialement des enjeux éthiques de cette profession, on trouve notamment ceux d'Archambault et Garon (2011) et de St-Vincent (2015).

Les travaux portant sur l'éthique en éducation se conjuguent aussi fréquemment avec l'analyse sociopolitique. À titre d'exemple, la revue *Éthique publique* proposait en 2009 un dossier comportant plusieurs réflexions et analyses de ce type en relation avec la notion de justice scolaire dont les significations diverses révèlent des tensions et même parfois des conflits entre plusieurs formes et pratiques de justice (LeVasseur et Tardif, 2009). Baillargeon (2016) dénonce, pour sa part, la transformation de l'université en « organisation » gérée par une logique de marché qui risque de compromettre son idéal d'institution démocratique. Une dernière illustration de recherches récentes dans ce domaine est celle de Sèguéda et Morrissette (2014) qui traite des enjeux éthiques de l'évaluation à l'université dans le cadre de l'avènement de la nouvelle gestion publique (NGP).

Par ailleurs, on semble souvent négliger le fait que l'éthique en éducation concerne l'éducation non seulement au sens formel, mais également au sens non formel et informel. Ramaekers (2015) note par exemple que la discipline de la philosophie de l'éducation a généralement eu tendance à considérer que l'éducation familiale des enfants se rattache aux champs de la psychologie développementale ou de la sociologie plutôt qu'à ceux de la philosophie ou de l'éthique de l'éducation. Si la littérature scientifique associée à ces derniers domaines traite rarement d'éducation familiale, il n'est cependant pas rare d'entendre, au sein de la population, que l'éducation éthique des enfants et des adolescents ne relève pas, en propre, de l'école – dont la mission principale serait d'instruire –, mais bien plutôt de la responsabilité familiale... Ce clivage entre la famille et l'institution scolaire, en ce qui a trait à l'éducation éthique, n'est cependant pas sans soulever divers enjeux. En effet, considérant le temps passé par les élèves à l'école, considérant également qu'il s'agit pour eux d'un milieu de vie (et que par conséquent nombre de tensions et conflits de valeurs sont susceptibles de s'y manifester), considérant que les parents ne sont souvent pas au fait de ce qui s'y passe dans le détail et considérant, enfin, que jamais la famille ne sera un lieu aussi porteur de différences que ne l'est l'école, il semble déraisonnable de penser que la famille puisse, seule, assurer adéquatement cette formation.

À cela s'ajoute le fait que nombre d'enseignants déclarent ne pas ressentir le besoin de faire de l'éthique un « cours » à part entière, puisque les élèves pratiqueraient le dialogue quotidiennement et seraient régulièrement en mode « résolution de conflits » (Bouchard, Desruisseaux et Gagnon, 2011). Sans compter que, depuis 1980,

diverses études tendent à montrer que, dans l'échelle de priorisation des différents domaines d'apprentissage aux yeux des enseignants et futurs enseignants, l'éthique et la morale ne se classent jamais mieux qu'en 7<sup>e</sup> position (1981) et qu'elles ont connu un creux historique entre 2001 et 2004, se classant 10<sup>e</sup> sur 12 matières, tout juste devant l'apprentissage de la danse (Lenoir et Hasni, 2010). Il s'agit certes là d'un portrait inquiétant et qui pourrait expliquer pourquoi, selon une enquête de Fournier, Prévost et Vinet menée en 2013-2014 pour l'Association québécoise d'éthique et culture religieuse (AQECR), entre 47 % et 65 % des écoles secondaires associées à 49 commissions scolaires sondées ne dispensent pas les 250 heures d'éthique et culture religieuses prévues au Régime pédagogique, une amputation qui oscille régulièrement entre 80 % et 100 % du temps destiné à ce domaine d'apprentissage.

Cette situation est d'autant plus inquiétante qu'une large part des enjeux contemporains se rapportent, de près ou de loin, à des dimensions éthiques (qu'il s'agisse par exemple d'enjeux relatifs à l'inclusion des minorités ou à la protection de l'environnement). De fait, bien peu de ces enjeux relèvent des mathématiques pures, des sciences pures, de la géographie, des langues ou de l'histoire appréhendées en dehors des cadres socioéthiques auxquels ces diverses disciplines se rattachent. Il apparaît plutôt que l'appropriation des différents savoirs associés aux domaines d'apprentissage inscrits aux divers programmes, que ce soit au Québec ou ailleurs, n'a de signification justement que si ces savoirs s'arriment ou sont orientés dans et par l'éthique. En ce sens, nous pourrions même soutenir que, comparativement à ces domaines, seule l'éthique peut être, à certains égards, considérée comme une finalité...

Le présent numéro thématique de la revue *Éducation et francophonie* participe en quelque sorte de cette volonté de diriger explicitement le regard sur les multiples dimensions auxquelles peuvent se rapporter les considérations diverses touchant l'éthique en éducation. À cette fin, le numéro est structuré de manière à examiner les enjeux du domaine selon une logique allant des fondements vers la pratique. Les neuf textes qui composent ce numéro s'inscrivent dans deux grands axes : le premier traite de questions concernant les fondements, alors que le second regroupe des recherches orientées vers l'éthique et la profession enseignante. En relation avec le premier axe, celui des fondements, on trouve l'article de Heinzen, qui interroge la possibilité d'inscrire l'éthique scolaire dans une conception épistémologique de l'éthique dénuée de fondements externes. Figure également dans cet axe le texte de Robichaud, qui propose une réflexion à la fois appréciative et critique de la théorie d'Habermas à titre de fondement possible pour penser le développement moral des élèves. Pour leur part, Husser ainsi que Bouchard, Daniel et Desruisseaux s'intéressent aux fondements des curriculums scolaires visant particulièrement l'éducation au pluralisme et au vivre-ensemble. Toujours à l'intérieur du même axe, Plante propose, au regard de l'éthique hacker, certains fondements pour une éthique du numérique en éducation. Enfin, le texte d'Hagège présente une analyse théorique visant à

dégager, pour la formation des enseignants, certaines conditions propices au développement du sens de l'équité.

Autour du second axe, qui porte sur l'éthique et la profession enseignante, on retrouve en premier lieu un article traitant du développement de l'éthique professionnelle en formation initiale à l'enseignement. Cloutier et St-Vincent montrent ainsi, à partir de résultats d'une recherche doctorale, que des stagiaires finissants se perçoivent insuffisamment outillés pour améliorer leur raisonnement professionnel lié à l'agir éthique. En second lieu, deux textes examinent la problématique de la responsabilité éthique des enseignants, cette question apparaissant tant au cœur de l'article de Bélanger et Richard que dans celui de Maheux et Proulx. Alors que Bélanger et Richard étudient cette problématique dans le contexte particulier où un enseignant donne accès à sa classe afin de permettre la réalisation de recherches, Maheux et Proulx, dans leur texte, soutiennent la pertinence d'introduire une nouvelle perspective éthique sur l'enseignement des mathématiques inspirée d'une conception lévinassienne de la responsabilité.

### **Axe « Fondements »**

Heinzen, à partir d'un cas d'éthique scolaire, présente une analyse d'ordre philosophique en interrogeant les organisations conceptuelles implicites dans les décisions éthiques. Dénonçant le dysfonctionnement logique engendré par le recours à une éthique référentielle et privilégiant plutôt une conception épistémologique pragmatique et inférentielle de l'éthique pour penser l'agir, l'auteur défend l'idée d'une éthique scolaire régie par la présence de dialogues éthiques construits par une communauté interlocutoire d'autopoïèses continues intégrant « de manière constitutive la participation paritaire des enfants » et se refusant à faire appel à une conception prédéterminée du bien.

Prenant appui sur une critique de la manière dont la pensée d'Habermas est généralement utilisée dans le monde de l'éducation, Robichaud structure un argumentaire pour revisiter Habermas en l'opposant à lui-même, et ce, au regard des données récentes en recherche qui nous renseignent sur le développement du raisonnement moral des élèves. En ce sens, l'auteure pose la nécessité de revenir à la *Théorie de l'agir communicationnel* afin de guider les enseignants dans la mission qu'ils ont de créer des contextes d'éducation éthique. Robichaud insiste sur le fait qu'il est primordial de prendre appui tant sur Habermas que sur les recherches récentes afin de réinterpréter l'éducation éthique à la lumière des capacités éthiques et normatives des élèves.

Husserl, dans la foulée de l'introduction en France, à la rentrée de 2015, du nouveau programme d'enseignement moral et civique qui s'est ajouté à une autre réforme curriculaire ayant précédemment mené à la décision d'enseigner le fait religieux,

montre que ces deux formes d'éducation au pluralisme se rattachent à deux orientations éthiques pouvant se révéler en tension, mais qu'elles constituent également des approches complémentaires d'une même culture laïque. L'auteure examine de plus les impacts de telles réformes sur l'identité professionnelle, plus précisément sur le plan de la «laïcité professorale».

Dans le cadre de travaux plus larges visant à analyser les différents programmes de la francophonie sous l'angle du type d'éducation éthique et de vivre-ensemble proposés aux élèves, Bouchard, Daniel et Desruisseaux présentent les résultats de leurs recherches portant sur le programme québécois *Éthique et culture religieuse*. Considérant que l'éducation du vivre-ensemble s'inscrit dans une perspective élargie d'éducation éthique et s'appuyant sur une approche par théorisation ancrée, les auteurs proposent une analyse des orientations fondamentales du programme basée sur sept composantes principales. Entre autres résultats, il est montré que ce programme sollicite plus particulièrement les facultés cognitives et rationnelles des élèves et qu'il se préoccupe peu de l'approche compréhensive comme levier à l'éducation au vivre-ensemble.

Plante contribue à l'élaboration des fondements d'une éthique du numérique en éducation, en appréhendant celle-ci comme une forme d'éducation à la citoyenneté active issue de l'éthique *hacker*. Les ancrages de cette éthique sont explicités tant sur le plan de ses valeurs propres qu'au regard du cadre théorique qui lui est rattaché. Par la suite, certaines propositions pour la mise en œuvre de ce modèle éthique en éducation sont présentées.

Hagège propose de réinvestir l'équité à l'école par une approche originale, combinant des perspectives que nous pourrions qualifier de cognitive et de méditative. Elle prend appui sur différentes études rendant compte du fait que la discrimination, malgré nos attitudes et nos intentions déclarées, demeure omniprésente tant à l'école que dans la société en raison des divers mécanismes psychosociaux et cognitifs inconscients qui guident notre attention ainsi que notre évaluation. Dès lors, l'auteure suggère que «toute éducation éthique devrait inviter chaque sujet [...] à mieux se connaître et à [...] entrer dans une réflexivité cognitive et phénoménologique quotidienne». À cet égard, Hagège évoque la nécessité de recourir à une approche cognitive qui vise à permettre aux enseignants et aux élèves de prendre conscience de leurs biais, tout en soulignant son caractère insuffisant, lequel est compensé par le recours à la méditation comme outil éducatif pour l'équité.

### **Axe « Éthique et profession enseignante »**

Cloutier et St-Vincent analysent les raisonnements professionnels de stagiaires finissantes en enseignement face à diverses situations comportant des enjeux éthiques,



raisonnements d'ordinaire considérés comme une composante centrale de la compétence professionnelle en éthique. Les auteures relèvent notamment que les raisonnements mobilisés font bel et bien référence aux différentes conceptions véhiculées dans les écrits scientifiques du domaine, mais que ces conceptions ne sont pas exprimées explicitement par les participants à la recherche. Ces auteures indiquent également que les stagiaires soutiennent n'être que peu outillés, au sortir de leur formation, en matière d'éthique professionnelle. Se pose alors la question de la formation enseignante eu égard à cette compétence fondamentale dans leurs pratiques.

Bélanger et Richard conduisent une réflexion exploratoire sur les moyens d'actualiser la responsabilité professionnelle des enseignants lorsque ceux-ci acceptent d'accueillir en classe un projet de recherche faisant appel à la participation des élèves. Cette réflexion se nourrit d'une expérience de ce type relatée par une enseignante et engendre la mise en relief d'aspects cruciaux liés au processus d'obtention du consentement, de même que l'énoncé, à l'adresse des enseignants, de différentes pistes d'action en vue de s'assurer du plein consentement de leurs élèves à la recherche.

Maheux et Proulx proposent une lecture de la dynamique enseignement/apprentissage des mathématiques fondée à la fois sur l'épistémologie du savoir mathématique – structuré autour d'un *faire ensemble* des mathématiques – et sur une vision de l'interaction articulée autour des propositions de Lévinas, lesquelles commandent une responsabilité éthique de la rencontre caractérisée par l'authenticité, la réciprocité et l'empathie. S'appuyant sur des vignettes pour illustrer leur proposition, les auteurs posent l'originalité de leur approche en la distinguant des perspectives traditionnelles à l'intérieur desquelles ont été pensés les rapports entre éthique et enseignement des mathématiques.

### **En conclusion...**

La logique de présentation utilisée dans le cadre de ce numéro thématique ainsi que la nature des propos déployés à l'intérieur de chacun des articles nous conduisent à différents constats. Parmi ceux-ci, on note la complexité avec laquelle nous sommes appelés à composer lorsque nous souhaitons aborder les enjeux éthiques en éducation. Cette complexité se manifeste notamment par le caractère « transversal » de ce type de questions éthiques qui imprègne, par sa nature même, le domaine entier de l'éducation. En ce qui regarde les fondements philosophiques, nous constatons que les discussions demeurent vives sur les cadres théoriques à privilégier en vue de structurer les modèles d'éducation éthique dans l'institution scolaire, de même que les interventions professionnelles. En ce qui a trait aux fondements de l'apprentissage moral, il devient de plus en plus manifeste que nombre de modèles développementaux élaborés dans le domaine sont fortement nuancés, voire contredits, par les résultats de diverses recherches récentes, tant et si bien qu'il devient pratiquement

nécessaire d'entreprendre un processus de révision des modèles afin de mieux comprendre les différents processus qui structurent cet apprentissage. Au carrefour de ces deux enjeux se posent différents défis quant à l'éducation éthique, et ce, tant pour le choix des théories éthiques que pour le choix des théories de l'apprentissage, issues entre autres de la psychologie et qui peuvent être liées de près ou de loin à la question spécifique de l'apprentissage moral. Sur quelles théories éthiques et sur quels modèles d'apprentissage structurer les réflexions et les recherches portant sur l'éducation éthique? Au bout du compte, une question de cet ordre n'interpelle pas uniquement la philosophie et la psychologie, mais également la pédagogie et la didactique.

De ces constats liés aux fondements philosophiques et psychologiques de l'éducation éthique découle une problématique touchant les assises et les orientations des programmes de formation. Relativement à cette dimension, des enjeux persistants se manifestent, tant en ce qui a trait aux finalités poursuivies par ces programmes, lesquels sont discutés, qu'aux modalités d'enseignement-apprentissage qu'ils inspirent. S'en dégagent alors des défis importants au regard de la cohérence entre ces finalités et ces cadres implicites et de la posture enseignante qui les accompagne. À cela s'ajoute le défi complexe de la prise en charge d'une éducation éthique qui participe d'une éducation au vivre-ensemble, mais qui demande de maintenir un équilibre délicat entre les dimensions critique et compréhensive qui structurent inévitablement l'apprentissage moral.

Nous sommes ainsi ramenés aux enjeux éthiques de la profession enseignante au sujet de laquelle différents constats ressortent de ce numéro. Notons d'abord, parmi ces constats, ceux qui sont liés au développement et à l'évaluation de la compétence éthique des étudiantes et des étudiants en enseignement. À cet égard, il apparaît que l'appropriation de cette compétence déborde largement le cadre strict de la formation éthique formelle (prenant la forme de cours explicitement centrés sur l'apprentissage de contenus relevant de l'éthique en éducation), pour s'appliquer à la plupart des volets de la formation générale, ce qui, par là même, nous ramène à la « transversalité » de la dimension éthique associée à cette profession.

Toujours dans cet axe, notons également les enjeux liés au rapport à l'élève au-delà de l'éducation éthique proprement dite. Le texte de Maheux et Proulx pose bien les paramètres de cette question essentielle qui traverse encore ici l'ensemble des domaines d'apprentissage. À ce sujet, les auteurs relèvent à juste titre que l'éthique des rapports élèves-enseignant (voire élèves-élèves) s'inscrit plus profondément dans une perspective épistémologique. L'article utilise comme cas de figure l'enseignement des mathématiques, mais nous pourrions très bien élargir le propos et l'appliquer à l'ensemble des domaines d'apprentissage. Aux yeux des auteurs, la modification des rapports, qui se déploie dans la dynamique enseignement-apprentissage, implique une modification profonde des manières dont nous concevons le statut épistémique des contenus enseignés. Or, il appert que ces rapports

épistémiques aux savoirs associés aux divers domaines d'enseignement, principalement ceux issus de disciplines considérées comme « objectives », comprennent non seulement des dimensions relevant de la psychologie individuelle, mais également et surtout, comme le montrent les travaux de Charlot (1997), des dimensions sociologiques bien enracinées. C'est donc dire que le changement de posture épistémologique que pourrait commander une modification des rapports éthiques dans l'enseignement des différents contenus scolaires représente un travail exigeant qui appelle de nombreux renversements pas toujours simples à opérer...

Enfin, notons les enjeux éthiques liés à la recherche, enjeux qui mettent en tension la nécessité de développer des savoirs en vue de contribuer toujours davantage à la réussite scolaire des élèves et la responsabilité du chercheur ainsi que de l'enseignant face aux différentes dimensions éthiques que peut soulever la participation des élèves à ce processus de développement des connaissances.

Comme nous le voyons, les questions liées tant à l'éducation éthique qu'à l'éthique en éducation sont à la fois complexes, multidimensionnelles et vives. Beaucoup de travail reste à accomplir et nous demeurons persuadés qu'en cette matière la consolidation des expertises est essentielle. Philosophes, sociologues, didacticiens, psychologues et psychopédagogues, pour ne nommer que ceux-là, sont tous concernés, de près ou de loin, par les enjeux liés tant à l'éducation éthique qu'à l'éthique en éducation. En ce sens, nous espérons que le présent numéro thématique contribuera non seulement à attirer l'attention des acteurs sur cette question fondamentale en éducation, mais également à susciter des réflexions ainsi qu'à poser les bases d'une coordination des expertises afin de répondre aux nombreux défis que nous devons affronter en cette matière au cours des prochaines années.

---

## Références bibliographiques

ARCHAMBAULT, J. et GARON, R. (2011). Transformative leadership: How do principals ensure social justice in their disadvantaged school? Dans C. M. Shields (dir.), *Transformative Leadership: A Reader* (p. 291-306). New York, NY: Peter Lang.

BAILLARGEON, N. (2016). *La dure école*. Ottawa: Leméac.

BOUCHARD, N. (dir.) (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale: six approches contemporaines*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- BOUCHARD, N., DESRUISSEAU, J.-C. et GAGNON, M. (2011). Éthique et culture religieuse: résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez des enseignants du primaire. *Vivre le primaire*, 24(2), 48-49.
- CARON, A. (2010). Dialogue avec Anita Caron. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 3-22). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CHARLAND, P. (2009). L'éducation relative à l'environnement: lieu d'intégration des préoccupations éthiques en enseignement de la science et de la technologie. *Éducation relative à l'environnement*, 8, 211-217.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- CLOUTIER, G., ST-VINCENT, L. et LOIOLA, F. (2015). L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Dans L. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue* (p. 5-23). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Les Publications du Québec.
- DANIEL, M.-F. (2010). Dialogue critique et pensée critique dialogique dans le programme Éthique et culture religieuse. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 25-40). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DANIEL, M.-F., BOUCHARD, N. et DESRUISSEAU, J.-C. (2013). L'éducation éthique en France: une analyse des programmes officiels français. *Diotime* 58, 18-26. Récupéré le 6 juin 2017 de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=96727>.
- DESAULNIERS, M.-P. (2000). L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(1), 299-317.
- DESAUTELS, L., GOHIER, C., JOLY, J., JUTRAS, F. et NTEBUTSE, J. G. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois: caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62.

- DIESSNER, R., IYER, R., SMITH, M. M. et HAIDT, J. (2013). Who engages with moral beauty? *Journal of Moral Education*, 42(2), 139-163.
- FOURNIER, S., PRÉVOST, F. et VINET, C. (s.d.). *Enquête sur le temps d'enseignement alloué au programme Éthique et culture religieuse au secondaire, année scolaire 2013-2014*. Association québécoise en éthique et culture religieuse.
- GAGNON, M. (2012). La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives* (p. 65-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GAGNON, M. et YERGEAU, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire: vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- GENDRON, C. (2012). Discours sur le dialogue d'ex-spécialistes de l'enseignement moral laïc. Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (p. 55-86). Paris: L'Harmattan.
- GRAND'MAISON, J. (1977). *Une société en quête d'éthique*. Montréal: Fides.
- HAIDT, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- LANGE, J.-M. et VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et «éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable»: quelles questions, quels repères? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- LEFRANÇOIS, D., ÉTHIER, M.-A. et DEMERS, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec: le cas du programme d'«Histoire et éducation à la citoyenneté», *Éthique publique*, 11(1), 72-85.
- LENOIR, Y. et HASNI, A. (2010). Interdisciplinarity in Québec schools: 40 years of problematic implementation. *Issues in Integrative Studies*, 28, 238-294.
- LEROUX, G. (2015). Charkaoui, Chaoui et autres. Faut-il interdire les prédicateurs musulmans? *Le Devoir*, 6 mars. Récupéré le 6 juin 2017 de <http://www.ledevoir.com/societe/ethique-et-religion/433648/charkaoui-chaoui-et-autres-faut-il-interdire-les-predicateurs-musulmans>
- LEVASSEUR, L. et TARDIF, M. (dir.) (2009). Présentation. Dossier école et justice scolaire. *Éthique publique* 11(1), 5-11.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MOREAU, D. (2013). De la critique de l'aliénation à la critique de l'irresponsabilité comme source des concepts éthiques d'une éducation à la consommation. Dans A. Agundez Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation* (p. 41-60). Québec: Presses de l'Université Laval.
- NARVAEZ, D. (2012). Moral neuroeducation from early life through lifespan. *Neuroethics*, 5(2), 145-157.
- NAUD, A. et MORIN, L. (1978). *Lesquive. L'école et les valeurs*. Conseil supérieur de l'éducation: Gouvernement du Québec.
- OGIEN, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris: Gallimard.
- PAGANI-ANDRÉANI, A. (2003). Présentation. *Le Télémaque* (23) 33-38. doi: 10.3917/tele.023.0033.
- PRAIRAT, E. (2015). Préface. Dans L. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue* (p. IX-XI).
- RAMAEKERS, S. (2015). Old and new generations in the 21st century: Shifting landscapes of education. *Ethics and Education*, 10(1), 1-2. doi: 10.1080/17449642.2015.1004835.
- ROBOTTOM, I. et HART, P. (1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- ROUSSILLE, B. et DESCHAMPS, J.-P. (2013). Aspects éthiques de l'éducation pour la santé... ou les limites de la bienfaisance. *Santé publique* 25 (Supplément 2), 85-91.
- SAUVÉ, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique: un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, 8, 147-162.
- SÈGUÉDA, S. et MORRISSETTE, J. (2014). Les enjeux de l'évaluation dans le champ de l'enseignement supérieur à l'aune de la nouvelle gestion publique. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre, *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 185-209). Québec: Presses de l'Université Laval.
- ST-VINCENT, L. (2015). L'agir éthique chez des directions d'établissement: proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue* (p. 139-165).