

Le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial

The process of ethical reflection among college-level teachers

El proceso de reflexión ética de los docentes de postsecundaria

Christiane Gohier, France Jutras, Luc Desautels and Philippe Chaubet

Volume 18, Number 1, 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1033729ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1033729ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. & Chaubet, P. (2015). Le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 28–52. <https://doi.org/10.7202/1033729ar>

Article abstract

This article presents the results of a collaborative study dealing with the process of ethical reflection among college-level teachers and involving two teacher groups. The results are presented along with a description of the categories that emerged from analysis of the reflection, namely categories relating to the dynamic of the reflection process and to the types, references or subjects of statements used. In addition to describing elements of the interactional dynamic observed in the discussions between the participants, the article brings to light key moments of this dynamic and of the evolution of ethical reflection.

Le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial

Christiane Gohier

Université du Québec à Montréal

France Jutras

Université de Sherbrooke

Luc Desautels

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

Philippe Chaubet

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cet article porte sur le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial dans le cadre d'une recherche collaborative conduite auprès de deux groupes d'enseignants. Les résultats de la recherche sont exposés en décrivant les différentes catégories émergent de l'analyse du processus, celles qui portent sur la dynamique du processus ainsi que sur les types et les référents ou objets des énoncés. Outre les éléments décrivant la dynamique des interactions vécues dans la discussion entre les participants, les moments clés de cette dynamique et de l'évolution de la réflexion éthique sont mis au jour.

Mots-clés: recherche collaborative, réflexion éthique, étude de cas, enseignants, collègue

The process of ethical reflection among college-level teachers

Abstract

This article presents the results of a collaborative study dealing with the process of ethical reflection among college-level teachers and involving two teacher groups. The results are

presented along with a description of the categories that emerged from analysis of the reflection, namely categories relating to the dynamic of the reflection process and to the types, references or subjects of statements used. In addition to describing elements of the interactional dynamic observed in the discussions between the participants, the article brings to light key moments of this dynamic and of the evolution of ethical reflection.

Keywords: collaborative research, ethical reflection, case study, teachers, college

El proceso de reflexión ética de los docentes de postsecundaria

Resumen

Este artículo trata de los procesos de reflexión ética de los profesores de postsecundaria en el marco de una investigación colaborativa llevada a cabo en dos grupos de docentes. Los resultados de la investigación describen las diferentes categorías que emergen del análisis del proceso de reflexión, aquellas que tratan sobre la dinámica del proceso así como sobre los tipos y los referentes u objetos de los enunciados. Además de los elementos que describen la dinámica de las interacciones vividas en la discusión entre los participantes se destacan los momentos clave de esta dinámica y de la evolución de la reflexión ética.

Palabras clave: investigación colaborativa, reflexión ética, estudio de casos, docentes, postsecundaria

1. Introduction

Le caractère fondamentalement éthique de l'enseignement est avéré tant dans les documents officiels définissant la profession enseignante tels, au Québec, ceux du Conseil supérieur de l'éducation (1990, 2004) et du ministère de l'Éducation (2001) que dans les écrits de théoriciens qui ont décrit la dimension morale de l'acte éducatif (Campbell, 2008), orienté vers le bien ou sa dimension éthique et réflexive en tant que rapport essentiellement dialogique (Moreau, 2011).

Quelle que soit la conception de l'éthique mise de l'avant par les auteurs, ceux-ci reconnaissent que les interactions avec l'autre, principalement, mais pas exclusivement

l'élève, suscitent des questions sur la conduite à adopter qui se présentent souvent sous forme de dilemmes ou de choix entre des décisions qui reflètent des conflits de valeurs. C'est ce que soutient notamment Campbell (2008) en se référant à des auteurs comme Nash, Young et Boss, qui définissent le dilemme moral ou éthique comme un choix difficile entre deux ou plusieurs solutions ou actions possibles, entre deux options indéfendables ou encore comme une situation impliquant l'utilisation d'un moyen jugé amoral pour atteindre une finalité visant le bien.

Bien qu'il existe beaucoup d'écrits sur les questions d'éthique en enseignement ou en éducation, peu se sont penchés sur les représentations qu'ont les enseignants des préoccupations et des dilemmes éthiques rencontrés dans leur pratique. Certains, comme Campbell (1996, 2000), l'ont fait pour les enseignants du primaire et du secondaire en Ontario, d'autres comme Zubay et Soltis (2005) relatent des dilemmes rapportés par des administrateurs scolaires de cas vécus par leurs pairs ou par des enseignants aux États-Unis. Plus récemment, Shapira-Lishchinsky (2011) a diffusé les résultats d'une recherche effectuée auprès de 50 enseignants du secondaire en Israël sur des dilemmes éthiques vécus dans l'exercice de leur profession. Comme il n'y a pas d'étude similaire sur les enseignants de l'ordre collégial au Québec, qui, comme leurs collègues des autres ordres d'enseignement, doivent faire preuve de compétence éthique, nous avons effectué une recherche sur les préoccupations éthiques de ces enseignants ainsi que sur les points de repère et stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les dilemmes éthiques de même que les caractéristiques évoquées pour identifier ces dilemmes comme étant d'ordre éthique. Les résultats de cette recherche ont été rapportés dans diverses publications (Desautels, Gohier et Jutras, 2009; Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Ntebutse, 2012; Gohier, Desautels, Joly, Jutras et Ntebutse, 2010; Gohier, Desautels et Jutras, 2010; Jutras, Gohier et Desautels, 2012).

Les résultats de la recherche confortent l'idée que les préoccupations d'ordre éthique, bien qu'elles puissent être associées à diverses théories éthiques (l'éthique de la vertu aristotélicienne et néo-aristotélicienne de McIntyre, l'éthique narrative de Ricœur et discursive de Habermas [Gohier, 2012]), renvoient principalement aux valeurs mises en cause, aux «cas de conscience» vécus et au caractère indécidable de certaines situations ou conflits qui ne trouvent pas de réponse absolue et requièrent l'exercice de la réflexion et du jugement éthique. Si réflexion et jugement peuvent participer d'un exercice individuel, on constate par ailleurs que parmi les stratégies de résolution de dilemmes identifiés par les enseignants, c'est la discussion qui arrive en tête, avec différents acteurs, au premier

chef les collègues, associée à l'usage de la réflexion et de l'argumentation. Les enseignants soulignent toutefois la difficulté qu'il y a à engager la discussion avec les collègues sur des questions d'ordre éthique, surtout quand ceux-ci sont directement concernés, conduisant dans certains cas à une réaction de repli ou de neutralité face à ces situations. En effet, bien que la compétence éthique «agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) fasse partie des compétences à acquérir en formation des enseignants, on constate que celle-ci se développe surtout dans la pratique professionnelle, dans la rencontre avec les situations qui génèrent des questions ou problèmes d'ordre éthique. Ces situations font souvent l'objet de délibération avec des collègues afin de prendre une décision éclairée (Desaulniers et Jutras, 2012).

Ces considérations nous ont conduits à nous interroger sur le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial dans le cadre d'une discussion avec les pairs sur des cas ou dilemmes d'ordre éthique.

2. Cadre théorique

2.1 Une éthique réflexive et appliquée

Comme on l'a mentionné, certains théoriciens traiteront davantage du caractère moral de l'acte éducatif, comme Campbell (2008), s'inspirant de Hansen, qui soutient que l'enseignement comporte un effort intentionnel pour orienter une personne vers le bien plutôt que vers le mal. Bien et mal doivent donc être définis en fonction de normes et de valeurs déterminées par une société donnée ou une communauté socio-professionnelle. D'autres, comme Moreau (2011), s'appuyant sur les travaux de Williams, rejettent le caractère prescriptif des doctrines morales, tout en reconnaissant le caractère éminemment éthique de l'éducation dans la rencontre avec l'autre, dans le dialogue qui favorise la construction des uns et des autres. Ce dialogue qui est entretenu avec l'autre requiert par ailleurs l'appui de la communauté porteuse de structures de confiance qui permettent à l'individu de se relier à celle-ci «en construisant une vie éthique cohérente. Leur fonction est d'accorder à l'individu une confirmation sociale et un soutien actif de ses attitudes éthiques» (*Ibid.*, p. 303).

Éthique et morale sont par ailleurs étymologiquement indistincts et font référence aux mœurs ou au comportement envers l'autre (*ethos* et *mores*). Leur usage diffère selon les auteurs, mais le plus souvent on confère à la morale un caractère plus prescriptif et à l'éthique un caractère plus réflexif qui ne sont pas nécessairement exclusifs. C'est ce que

soutient Ricoeur (1990), entre autres, qui affirme que morale et éthique sont nécessaires pour réguler la société, bien que l'éthique ait préséance sur la morale. Il revient en effet à l'éthique et à sa fonction délibérative de décider de l'orientation de la conduite dans différents cas de figure qui se présentent dans la réalité qui déborde toujours, ne serait-ce que par sa complexité, les limites du normatif.

Pour Campbell également, le caractère moral de l'acte éducatif se conjugue avec une dimension réflexive qui permet, entre autres, de débattre des dilemmes moraux qui sont au cœur de la pratique enseignante. Car la pratique éducative comporte divers éléments de nature éthique, dans le rapport aux élèves, aux collègues, aux instances administratives et à la société, qui se manifestent souvent, comme on l'a vu, sous forme de dilemmes éthiques qui demandent à être discutés avec d'autres intervenants.

Cette double dimension de l'éthique nous conduit à privilégier une éthique réflexive et appliquée qui donne la parole aux acteurs, ici aux acteurs de la profession enseignante (Blackburn, 2002; Desautels, 2005; Durand, 1999), tout en n'excluant pas la formulation de normes d'éthique professionnelle et de valeurs qui sous-tendent l'acte éducatif et qui servent de balises à la réflexion éthique (Desaulniers et Jutras, 2012; Gohier, 2005; Prairat, 2013).

On peut par ailleurs s'interroger sur la forme que peut prendre la discussion sur les dilemmes éthiques pour qu'elle soit fructueuse, c'est-à-dire qu'elle permette l'expression du point de vue des uns et des autres tout en favorisant la prise de décision éclairée et justifiée, individuelle ou collective. Certains auteurs ont proposé une procédure structurant la discussion et la réflexion sur des dilemmes éthiques prenant la forme de la délibération éthique.

2.2 La délibération éthique

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

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

Ils proposent une démarche de délibération collective en huit étapes, la délibération devant porter sur un cas difficile ayant déjà donné lieu à une discussion qui a abouti à une impasse. La délibération se déroule selon la séquence suivante: 1) appropriation du cadre théorique structurant le processus de délibération éthique (étude de cas, perspectives éthiques); 2) présentation au groupe, par l'intervenant, du problème et des perspectives touchées d'après les différentes perspectives du cadre d'analyse; 3) période en groupe de clarification du problème; 4) analyse individuelle préliminaire en fonction des quatre perspectives éthiques; 5) présentation au groupe des analyses individuelles préliminaires; 6) discussion, identification en groupe des tensions divergences et convergences entre les perspectives éthiques et les points de vue des participants et synthèse collective; 7) prises de décisions collectives et élaboration d'un plan d'action en groupe par la recherche d'un consensus; 8) conclusion: évaluation en groupe du processus vécu et identification des apprentissages effectués.

La démarche de Bossé *et al.* (*ibid.*) est intéressante en ce qu'elle ajoute des perspectives éthiques jugées complémentaires plutôt qu'exclusives à l'analyse de dilemmes. Bien que pertinents comme modèles d'encadrement de la réflexion éthique, ces modèles ne nous renseignent toutefois pas sur le processus même qui a cours dans le cadre des réflexions faites entre praticiens sur des dilemmes d'ordre éthique. Le processus est-il aussi linéaire que ces modèles le laissent supposer? Que se passe-t-il au cours de cette délibération? Comment la personne chemine-t-elle dans la construction de sa réflexion éthique? Voilà les questions sur lesquelles la présente recherche veut se pencher.

Le terme de réflexion éthique renvoie ici à la fois à la capacité de la personne à faire un retour sur soi, sur sa conception de l'éthique et de l'agir éthique dans des situations

professionnelles qui se rapportent à des «cas de conscience», à l'ordre des valeurs et au processus de délibération avec les pairs sur ces questions. Le processus réflexif et délibératif qui porte «sur les bonnes raisons pour orienter sa pensée et son action» (Prairat, 2014, p. 29) est à la fois individuel et collectif. «La réflexivité [individuelle] est alors dépassée, prolongée dans l'interaction entre la réflexion propre et celle d'autres que soi. Cela est requis pour que la réflexivité n'enferme pas dans le repli narcissique» (Bourgeault, 2012, p. 114) et relève de l'exercice dialogique.

L'étude de cas, parce qu'elle illustre des dilemmes vécus par les acteurs professionnels concernés, apparaît par ailleurs comme le matériau le plus apte à déclencher le processus de réflexion qui dépasse le simple exercice analytique et rationnel. En effet, ce processus fait appel à une dimension émotive et affective générée par des cas qui peuvent se présenter ou se sont déjà présentés dans la pratique.

2.3 L'étude de cas

Muchielli (1987) décrit quatre caractéristiques d'un bon cas, c'est-à-dire celui qui génère la réflexion et des concepts opérationnels. Selon lui, ces réflexions n'ont pas de valeur explicative mais une portée compréhensive; elles ne génèrent pas de lois générales, mais orientent la conduite à tenir et la formulation de principes directeurs qui peuvent guider l'étude de cas ultérieure.

Un bon cas doit être authentique, c'est-à-dire exposer une situation concrète qui peut se poser dans la vie professionnelle; il doit faire ressortir l'urgence de la situation problème qui appelle un diagnostic ou une décision; il doit être centré sur une situation exigeant une information et une formation dans un domaine particulier de la connaissance ou de l'action; enfin, il doit être exposé dans toute sa complexité: c'est une situation totale où toutes les données de fait disponibles sont présentées (avec d'éventuelles informations supplémentaires à rechercher).

Les cas d'ordre éthique vécus dans la pratique professionnelle font état de questions et de problèmes d'ordre éthique qui génèrent des dilemmes ou «situations où on doit choisir entre des plans d'action possibles et contradictoires» (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 222), ou sinon contradictoires, à tout le moins différents.

2.4 L'exercice dialogique

Pour que la réflexion et la discussion sur des cas d'ordre éthique aient lieu, il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance entre les participants et de convenir de règles qui assurent un droit de parole à chacun dans le respect de celui de l'autre. Patenaude (1997, p. 27-28) énonce 12 critères qui favorisent l'exercice dialogique: 1) le contexte d'échange doit être paisible; 2) le dialogue doit pourvoir à l'élaboration mutuelle d'arguments au niveau d'une finalité extra-individuelle du conflit; 3) l'absence de consensus n'est pas un échec, l'arrêt du dialogue ne signifiant pas que tout est dit; 4) on doit s'entendre sur la question préalable de savoir ce qui est pertinent ou pas aux fins de discussion; 5) le dialogue exige de fournir les éléments intellectuels de la résolution de la question ou du problème pratique; 6) les présupposés doivent être susceptibles de révision à tout moment; 7) le dialogue doit composer avec la violence et l'intérêt et présuppose un partage du contexte géographique et historique des interlocuteurs; 8) il doit suppléer le manque de coopération discursive des interlocuteurs; 9) il doit pouvoir compter sur un accord minimal sur les présupposés touchant au contenu propositionnel, à l'intérêt commun et au but poursuivi; 10) les questions doivent être informelles, c'est-à-dire qu'aucune réponse prévisible ne doit fermer la question par une phrase déclarative; 11) ce qui est en question doit être réel; 12) le questionnement englobe une situation d'argumentation réelle où la contextualisation des unités sémantiques du langage ou leur codification n'est pas fixée d'avance. Elle conclut qu'il y a une part de création du code dans l'échange.

3. Question et objectifs de recherche

Cette recherche se penche sur le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial et se traduit en deux objectifs.

Objectifs:

1. Décrire la dynamique du processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial du réseau francophone et anglophone;

2. Mettre au jour les moments clés de ce processus.

Cette recherche visant à documenter le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial, c'est le point de vue des acteurs en situation de délibération que nous voulons décrire dans une démarche coconstruite avec les chercheurs.

4. Méthodologie

4.1 Méthode et instrumentation

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

L'étude de cas, mode de collecte de données souvent utilisé en recherche collaborative (Morrissette, 2013), a été privilégiée et choisie par les participants, car elle permet aux praticiens de réfléchir à leur pratique.

4.2 Participants

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

premier en 2011-2012 et le second en 2012-2013. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des participants.

Tableau 1

Données synthèse sur les participants de la région de Montréal et de Québec

Nombre de participants	25: 13 femmes et 12 hommes
Nombre de collèges	17: 14 collèges publics, dont 2 anglophones, et 3 collèges privés
Secteur d'enseignement: - formation générale - préuniversitaire - technique - mixte	5 enseignants 6 enseignants 12 enseignants 1 participant enseigne à la fois en formation générale et au secteur technique et 1 au secteur préuniversitaire et au secteur technique
Expérience	moyenne 12,7 années d'expérience (de 3 à 25 ans); 13 participants sont, ou ont été, coordonnateurs de leur département
Discipline d'enseignement	19: philosophie (4), français (1), psychologie (3), sociologie (1), chimie (1), administration (1), arts plastiques (1), économie et sciences politiques (1), techniques auxiliaires de la justice (1), soins infirmiers (1), techniques d'intervention en loisirs (1), électronique industrielle (1), travail social (2), comptabilité et gestion (1), éducation à l'enfance (1), biologie (1), mécanique du bâtiment (1), graphisme (1), éducation spécialisée (1)
Catégorie d'âge	entre 30 et 59 ans (9 ont entre 30 et 39 ans; 7 entre 40 et 49 ans; 9 entre 50 et 59 ans)
Niveau de scolarité	de 16 à 19 ans (9 ont 19 ans et plus; 10 ont 18 ans; 5 ont 17 ans; 1 a 16 ans)

4.3 Déroulement des rencontres

Synthèse pour les rencontres de la région de Montréal et de Québec:

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

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

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

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

4.4 Méthode d'analyse des résultats

À chaque rencontre, les données ont été enregistrées sur bande audio. Elles ont été transcrites intégralement. Les données issues des rencontres ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu, avec des thèmes émergents (Bardin, 1989; Paillé et Mucchielli, 2012). La codification a été faite avec le logiciel NVivo, en suivant les étapes proposées par L'Écuyer (1987), à savoir, la familiarisation avec le matériel, l'identification des unités de classification (unité de sens), la classification et la catégorisation des unités d'analyse, la description scientifique basée sur l'analyse qualitative.

Ces données ont par ailleurs donné lieu à une double analyse. Après avoir procédé à une analyse de contenu servant à dégager les thèmes d'ordre éthique abordés au cours des discussions sur les cas proposés, les données ont ensuite été analysées sous l'angle du processus de réflexion qui a eu cours durant les rencontres. Pour ce faire, une grille d'analyse à double entrée a été élaborée. D'une part, les échanges entre les participants ont été analysés dans leur dynamique, en identifiant des énoncés clés

invoqués par l'un ou l'autre des participants et les réactions qu'ils ont suscitées dans une dynamique argumentative. D'autre part, cette dynamique argumentative a donné lieu à une typification des énoncés utilisés renvoyant à des thèmes qui touchent la dimension éthique de la pratique professionnelle qui recourent la première analyse de contenu, mais cette fois organisés autour de la structure argumentative et réflexive.

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

4.5 Résultats

Les résultats de la recherche qui sont exposés ici portent sur le processus de réflexion en mettant au jour les différentes catégories émergentes de l'analyse du processus, celles qui portent sur la dynamique du processus ainsi que sur les types et les référents ou objets des énoncés. Une des discussions portant sur l'utilisation des nouvelles technologies est ensuite analysée, à titre d'exemple. Ces résultats nous permettent de mettre au jour la dynamique du processus de réflexion (objectif 1) ainsi que ses éléments clés ou significatifs (objectif 2).

4.6 L'analyse du processus de réflexion

Tel que mentionné, l'analyse du processus de réflexion s'est faite à l'aide d'une grille d'analyse à double entrée, constituée de catégories émergentes, retraçant, d'une part, la dynamique de la discussion et de l'interaction entre les participants et, d'autre part, le type d'énoncés utilisés et les thèmes auxquels ils renvoient. Ces grilles constituent une partie des résultats de recherche, ayant été constituées de manière inductive, et tracent le portrait de la dynamique des échanges, des types d'énoncés et des référents ou objets ayant appuyé la discussion.

Ainsi, la dynamique des échanges entre les participants a été mise en relief en identifiant des énoncés clés, appelés énoncés de départ, et les échanges auxquels ils ont donné lieu, sous forme d'énoncés de renforcement, d'enrichissement, de posture mitigée, de position alternative, de position contraire, de question, d'exemple et de recadrage de la part de l'animateur ou de participants. Le tableau 2 et la figure 1 illustrent cette dynamique.

Tableau 2
Dynamique du processus collectif de réflexion éthique

Catégories	Sous-catégories	Définition
Énoncé de départ		Énoncé d'origine, «racine de l'arbre»
Renforcement		Confirmation, répétition de l'énoncé de départ
Enrichissement		Ajout d'un élément allant dans le sens de l'énoncé de départ ou discours
Autre facette		Réserve, nuance par rapport à l'énoncé de départ
Position alternative		Contraste, comparaison, alternative, divergence, posture mitigée
Contraire		Énoncé ou argument contraire ou opposé
Question	Question directe	Demande directe
	Question indirecte	Interrogation indirecte propre à un discours rapporté. Question sous-entendue dans une expression affirmative
Exemple	Renforcement ou posture mitigée	Exemple personnel ou professionnel. Situation vécue
Recadrage Animateur ou participants		Intervention qui a pour but de recentrer ou recadrer la discussion sur l'objet de la discussion ou de le clarifier
	Clarification sur la situation	Clarification du problème
	Clarification sur le processus	Clarification sur le déroulement des échanges

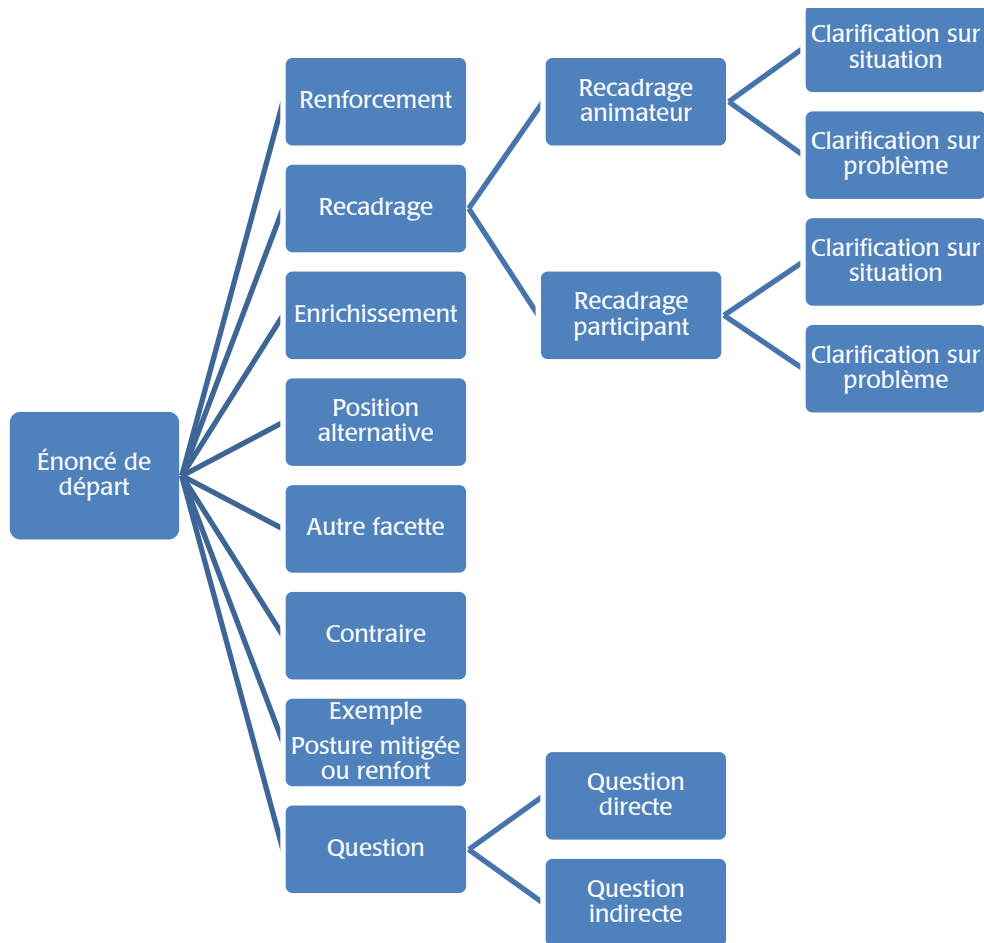


Figure 1 – Dynamique du processus collectif de réflexion éthique

Les énoncés ont été codés en fonction de la dynamique des échanges, par rapport aux énoncés clés, et également selon une typologie d'énoncés et de référents utilisés. Par exemple, dans la discussion portant sur l'utilisation des nouvelles technologies qu'on analysera plus loin, voici comment a été codée cette «proposition contraire» à l'énoncé clé. Le cas discuté porte sur l'utilisation des TIC et plus particulièrement des réseaux sociaux.

*Énoncé de départ 7 Responsabilité d'intervention du professeur qui détient une information confidentielle sur un étudiant 7.12
 Contraire proposition 7, Exemple hypothétique, Valeurs personnelles et professionnelles, TIC: M03H philosophie:
 Moi, je réagis un peu... c'est à partir de mon sentiment, je suis allergique à Facebook. Il est absolument hors de question que j'aille m'inscrire sur un espace comme ça. Et je considère que ce que vivent les étudiants, à ce niveau-là, c'est leur vie privée, j'ai pas à être leur psychologue, j'ai pas à intervenir dans ce domaine-là.*

Les types d'énoncés et les référents auxquels ils renvoient sont décrits dans les tableaux 3 et 4.

Tableau 3
Les types d'énoncés

Explication		Aller au-delà de l'observation, de la description. Énoncé qui apporte des nuances ou une clarification
Critique		Jugement négatif ou positif porté sur un objet ou un sujet
Description	De pratiques	Sens large, non restreint au pédagogique, ouvert à l'administratif, par exemple. Ce qui distingue les pratiques d'un établissement de celles d'un autre établissement ou d'une autre profession
	De situations	Les grands traits de la situation ou des situations rencontrées
	Caractérisation	Description de caractéristiques d'un objet
Dilemme		Un bien contre un autre bien: être placé devant un choix difficile ou impossible
Exemple	Vécu	Témoignage interne: je suis impliqué dans cette situation
	Observé	Témoignage externe: je ne suis pas directement impliqué
	Hypothétique	Situation imaginée
Justification		Donner des preuves, des raisons, des arguments
Questionnement		Questionnement dans le sens d'une réflexion sur la pratique
Récapitulation		Faire le point sur les éléments significatifs qui ressortent de la discussion

Tableau 4
Référents ou objets de discussion reliés aux types d'énoncés

Types de normativité	Normes institutionnelles	Politiques, règlements administratifs, règles de fonctionnement du collège
	Normes sociales	Normes admises par le groupe social, la société. Ensemble de prescriptions socialement reconnues
	Normes implicites ou informelles, liens collégiaux	Gestion informelle, «de couloir», qui ne suit pas l'organisation officielle; lien collégial entre les pairs qui affaiblit l'autorité hiérarchique
	Normes d'organisation et de gestion du travail	Normes départementales, comités <i>ad hoc</i> , règles de régie interne
	Valeurs personnelles et professionnelles	Ce que chacun priorise dans son action. Ce qui est posé comme estimable ou valorisé et sous-tend l'action, lui donne un sens. Raison d'agir et finalité de l'action
	Principes personnels et professionnels	Principe de fonctionnement, de conduite. Règle d'action dans un type de situation. Règles qui traduisent une visée personnelle, un idéal personnel, des principes personnels
Cadre pédagogique	Principes pédagogiques	Règle d'action pédagogique
	Moyens d'enseignement	Méthodes ou outils pédagogiques utilisés par l'enseignant
	Mise en œuvre de l'agir pédagogique	Réalisation concrète de pratiques éducatives visant l'apprentissage de l'étudiant
	Relation professeur-étudiant	Liens affectifs ou professionnels qui se créent entre le professeur et l'étudiant
	Rôle du professeur et limites	Identité professionnelle. Conception que chacun se fait de son travail et de ses limites
Développement professionnel	Évolution du développement professionnel du professeur (individu)	Transformation des compétences et des composantes identitaires ressentie par la personne dans sa fonction d'enseignant
	Rapport du professeur avec son groupe de pairs	Rapport du professeur comme individu avec le groupe, les collègues
	Expérience personnelle et professionnelle	Ensemble de connaissances acquises par l'expérience dans la sphère personnelle ou professionnelle et qui ont des retombées dans la vie professionnelle

4.7 Analyse de la discussion portant sur l'utilisation des nouvelles technologies

Le résumé des échanges ayant eu lieu lors de la discussion portant sur l'utilisation des nouvelles technologies est un exemple typique des échanges qui portent sur une étude de cas proposée par un participant. Le cas discuté a été soumis par une participante: l'utilisation des nouvelles technologies (Facebook, Skype, Twitter) dans sa pratique pédagogique.

4.7.1 Résumé des échanges

Très globalement, si on analyse l'évolution du processus de réflexion, ce qu'on peut voir c'est qu'à partir d'interrogations sur l'usage des TIC, particulièrement en lien avec les réseaux sociaux, par exemple le fait de devenir ami avec ses étudiants sur Facebook, on arrive à des interrogations plus générales sur ce qui est privé et public, sur les informations d'ordre privé qu'un professeur détient sur ses étudiants, s'il doit les partager avec les collègues ou la direction par exemple. La discussion s'étend également sur la gestion de classe et la pédagogie par rapport à l'utilisation des TIC en classe.

On voit que les avis sont partagés et on constate une progression dans la discussion par l'apport de points de vue différents des uns et des autres et plusieurs exemples (de la pratique professionnelle ou de la vie personnelle) sont donnés. Par exemple, un professeur est en faveur de l'utilisation des TIC en classe, mais en consultant ses étudiants pour favoriser l'autorégulation des comportements; il est également en faveur du partage sur les réseaux sociaux, mais en réservant un espace spécifique avec ses étudiants auquel tous n'ont pas accès. Deux professeures sont plutôt contre, en invoquant le respect de la vie privée, les limites dans la tâche professorale entre la vie publique et privée et le fait d'être submergé par des sollicitations incessantes dans la vie professionnelle. Là encore, des exemples de la pratique et de la vie privée sont donnés, une professeure citant l'exemple de sa fille trop sollicitée par les réseaux de communication, même dans le cadre scolaire. Cependant, à la toute fin de la rencontre, en dressant un bilan de celle-ci, on peut relever que tous pèsent le pour et le contre et voient les bénéfices d'une réflexion collective.

Par rapport à la typologie de la dynamique et du contenu des échanges, 519 énoncés ont été codés. Les types d'énoncés et de référents les plus fréquents sont présentés au tableau 5.

Tableau 5

Dynamique du processus de réflexion, types d'énoncés et référents
rencontre sur l'utilisation des nouvelles technologies

Dynamique du processus de réflexion	Types d'énoncés et référents	Nombre/ Pourcentage
	Autre facette	(13) 2,5 %
	Renforcement	(17) 3,27 %
	Position alternative	(10) 1,92 %
	Contraire	(12) 2,31 %
	Enrichissement	(76) 14,64 %
Types d'énoncés	Justification	(16) 3,8 %
	Questionnement	(15) 2,8 %
	Description de pratiques	(22) 4,23 %
	Description de situations	(8) 1,44 %
	Exemples vécus	(23) 4,43 %
	Exemples hypothétiques et observés	(9) 1,73 %
	Explication	(53) 10 %
Référents	Normes d'organisation et de gestion du travail	(19) 3,6 %
	Normes sociales	(21) 4 %
	Valeurs personnelles et professionnelles	(29) 5,58 %
	Principes personnels et professionnels	(21) 4,04 %
	TIC	(79) 15,22 %

On peut remarquer que les descriptions de pratiques et de situations avec les exemples vécus, hypothétiques et observés concernent 11,76 % des types d'énoncés et l'explication, 10 %; pour les référents, les normes d'organisation du travail et normes sociales concernent 7,6 % des énoncés et les valeurs et principes personnels et professionnels 9,62 %. Pour la dynamique du processus, l'enrichissement de l'énoncé de départ concerne 14,64 % des énoncés.

Les éléments clés ou plus significatifs qui ressortent de la dynamique des échanges incluant les types d'énoncés et les référents sont donc l'enrichissement, les exemples et l'explication, les normes (travail et sociales) ainsi que les valeurs et principes.

4.7.2 Extraits de l'échange

Afin d'illustrer de manière plus explicite la discussion qui a eu lieu entre les participants, des extraits significatifs des échanges sont présentés en identifiant les énoncés de départ pour montrer la dynamique du processus.

[3^e énoncé de départ] Une professeure (M09F) crée un compte sur Facebook réservé à ses étudiants ainsi qu'à quelques professeurs et partenaires qui y ont accès pour participer à un groupe de discussion. Un participant (M12H) pose une question sur l'anonymat des étudiants *est-ce qu'ils s'inscrivent sous un pseudonyme*. La réponse est négative et un participant (M04H) appuie cette position en invoquant sa propre expérience et le fait que *une bonne portion [des étudiants] comprennent que ce qu'ils mettent là-dessus, c'est un peu du domaine public et qu'il y a toutes les options de sécurité pour contrôler qui voit quoi*, (M05F) ayant évoqué qu'on pouvait s'informer des faits et gestes des personnes en regardant les informations données par Facebook.

Cet échange amène les participants à s'interroger sur la conscience qu'ont les étudiants du caractère public de Facebook (M12H), sur les pratiques des professeurs à cet égard, certains y adhérant, d'autres non (M09F), d'autres préférant avoir des contacts avec les étudiants diplômés seulement par d'autres réseaux sociaux comme LinkedIn (M10F).

[4^e énoncé de départ] La discussion se poursuit sur *l'intérêt d'être ami avec les étudiants sur Facebook* (M06H). M04H, toujours en relatant son expérience, invoque l'importance de la relation émotionnelle avec les étudiants *il y en a peut-être deux que parce que je suis leur ami sur Facebook, éventuellement, je vais apprendre des choses sur eux qui font qu'on a peut-être un intérêt en commun. Il y a un rapprochement qui se fait, ils se sentent plus à l'aise et ça aide dans la relation*. M06H demande alors à M04H si ça ne lui cause pas de problème d'avoir accès à toutes ces informations. M04H répond que non *dans la mesure où je leur fais comprendre que ça n'a pas d'influence sur le jugement que je porte quant à leur atteinte de compétences... et que c'est sur une base volontaire*.

[5^e énoncé de départ] La discussion se poursuit sur les frontières entre l'espace public et l'espace privé (M11F) *je trouve que tout ça, ça soulève la question des frontières, jusqu'où on est envahi dans notre espace personnel* et sur la différence entre la présence physique de l'enseignant en classe et les échanges à distance (M12H).

[7^e énoncé de départ] Un peu plus loin, la discussion porte sur la responsabilité qu'a l'enseignant par rapport à une information confidentielle sur un étudiant, *il faut que je sois responsable avec l'information que j'ai [M04H], que cette information émane de Facebook ou non* (M17H). La discussion fait ressortir différents points de vue, dont celui de ne pas divulguer l'information aux collègues sans en informer l'étudiant (M14H). *On essaierait plutôt de passer par l'élève ou, à tout le moins, on dirait, écoute, j'ai tel prof qui s'inquiète de tes résultats, je lui en ai parlé. Il faut que l'élève soit, d'une façon ou d'une autre, mis au*

courant (M11F). Ce à quoi M04H rétorque que: ça dépend des cas, l'étudiant n'étant pas toujours en mesure de réagir positivement dans une situation. M03H est encore plus radical en disant qu'il est allergique à Facebook... Et je considère que ce que vivent les étudiants, c'est leur vie privée, j'ai pas à être leur psychologue. M07F soutient au contraire qu'il faut aider les gens qui ont des difficultés importantes en donnant l'exemple d'un étudiant qui a des pensées suicidaires. M06H soutient que la limite est mince entre notre rôle de prof et d'aidant où on doit accompagner une personne.

M17H résume la progression de la discussion *comme participant, moi, ce matin, ce dont je m'aperçois, c'est que sous le problème techno... il y a des enjeux qui rejoignent un paquet d'autres situations sous le thème de la confidentialité des informations et du rôle professionnel qu'on a comme enseignant... Qu'est-ce que je fais avec les informations qu'un étudiant me livre?*

La discussion s'élargit en abordant l'utilisation des nouvelles technologies en classe par les étudiants [8^e énoncé de départ], par exemple le clavardage ou autre (utiliser le courriel, texter, parler au téléphone), pendant le cours. M03H, en citant sa pratique, affirme qu'il n'essaie pas de contrôler les étudiants, mais fait *appel à leur jugement, à leur maturité*. M07F et M11F soutiennent qu'il faut établir un cadre au point de départ. M11F soulève aussi la question de susciter une réflexion chez les étudiants à propos des valeurs auxquelles on adhère quand on utilise les réseaux sociaux et du *bombardement* de sollicitations générés par eux. Elle donne l'exemple de sa fille qui reçoit plusieurs MIO (messagerie interne d'Omnivox, plateforme internet de communication), parfois même de professeurs, *cela ajoutant à son stress*. Contrairement à cette position, M04H donne un exemple de sa pratique où il discute avec ses étudiants au début du cours des comportements à adopter face à l'usage des TIC en disant que *l'autorégulation se fait par elle-même*. M06H relève que cette idée est intéressante, celle d'un contrat pédagogique à faire avec les étudiants au premier cours. M18H abonde dans ce sens en disant qu'il faut sensibiliser les étudiants aux problèmes engendrés par l'utilisation en classe des TIC et qu'il faut *les responsabiliser pour écarter un certain nombre de problèmes éthiques, éducatifs, par un contrat moral*. M10F affirme que dans son collège il y a une règle qui défend l'utilisation du cellulaire en classe, ce à quoi M04H rétorque qu'une règle interne est préférable à une règle externe qui déresponsabilise l'étudiant.

À la fin de la rencontre, quand on demande aux participants de faire un bilan de celle-ci, plusieurs éléments ressortent: l'importance du professeur et l'encadrement qu'il doit exercer en présentiel comme en virtuel (M09F); le fait que les questions liées à l'utilisation des réseaux sociaux sont les mêmes que dans d'autres modes d'interaction

avec les étudiants, par exemple la confidentialité par rapport à certaines informations confidentielles ou privées (M10F); le constat que beaucoup de sujets ont été abordés dans le rapport professeur-étudiant (M06H); que les professeurs ont le choix du comportement à adopter (M07F), ce que déplore M02F en soulignant le caractère individuel des points de vue *C'est comme si on n'a pas de réflexion collective sur l'usage des technologies en éducation*, M04H répliquant *c'est parce que je ne suis pas sûr qu'il y a une bonne réponse généralisable»* et M02F *qu'une réflexion, ça ne veut pas dire trouver une bonne réponse, une bonne vérité, mais une réflexion collective qui fasse qu'on se sent appuyé ou qu'on partage. Là, nous avons ici une discussion collective.*

Cette dernière réplique rend bien compte du sentiment général vécu par rapport aux rencontres par les participants de la région de Montréal aussi bien que ceux de la région de Québec (Gohier *et al.*, 2015).

5. Discussion

L'analyse des interactions entre les participants aux groupes de réflexion à partir d'études de cas nous a permis de mettre au jour les formes que prend cette dynamique, les types d'énoncés et les référents utilisés dans la discussion, ce qui répond au premier objectif de la recherche. Parmi les moments clés de cette dynamique, l'analyse d'une rencontre permet d'identifier l'enrichissement de l'énoncé de départ, les exemples, l'explication, les normes (du travail et sociales) et les valeurs et principes comme éléments significatifs, second objectif de la recherche.

On voit que bien que la réflexion progresse par l'ajout d'éléments qui enrichissent des énoncés ou positions prises par des participants, le processus n'est pas linéaire et est alimenté par des énoncés ou positions contraires, qui sont très bien acceptés dans un climat de respect et d'ouverture à l'autre.

Ces résultats confortent le point de vue de Patenaude (1997) sur les critères favorisant l'exercice dialogique et rejoignent en partie le modèle de réflexion éthique de Legault (1999) ainsi que de Bossé *et al.*, (2006), mais montrent qu'une discussion sur les valeurs ou sur les perspectives éthiques, par exemple, ne peut se faire dans l'abstrait et que les participants s'appuient sur des exemples issus de la pratique, voire de la vie privée. La mixité des groupes et l'interdisciplinarité sont par ailleurs fécondes car elles permettent la confrontation des points de vue (Gohier *et al.*, 2015)

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

6. Conclusion

On peut observer une progression ou une évolution dans la réflexion éthique des participants, qui va d'une plus grande ouverture à l'autre à une remise en question de son point de vue, en passant par un élargissement des perspectives. La discussion ne suit par ailleurs pas un tracé linéaire, elle est parsemée d'objections autant que de renforcements, d'exemples tirés de la vie personnelle autant que professionnelle. La référence à des normes, valeurs et principes est un élément significatif du discours.

La formation à l'éthique des enseignants en formation ou en exercice gagnerait à se faire par l'étude de cas authentiques, d'une part, et tout en s'inspirant des modèles de délibération éthique, en laissant libre cours à l'expression de points de vue qui s'alimentent à la pratique personnelle et professionnelle et, autant que faire se peut, dans des contextes multidisciplinaires, voire interinstitutionnels.

Les compétences réflexive et éthique des enseignants pourraient ainsi être développées dans un contexte collaboratif qui participe déjà de l'éthique puisqu'il s'agit de rencontre et d'ouverture à l'autre.

Références

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

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

Blackburn, P. (2002). Repères sur l'enseignement de l'éthique. *Ethica*, 14(2), 15-38.

- Bossé, P.L., Morin, P. et Dallaire, N. (2006). La délibération éthique: de l'étude de cas à la citoyenneté responsable. *Santé mentale au Québec*, XXXI (1), 47-63.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, XXXV(2), 1-11.
- Bourgeault, G. (2012). Éthique professionnelle et réflexivité: quelle connivence? In M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 107-119). Bruxelles: De Boeck.
- Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 191-208.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Chaubet, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience. *Éducation permanente*, 196(3), 53-63.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au Ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Desautniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desautels, L. (2005). *Une approche d'éthique appliquée dans les cours de philosophie éthique au collégial: présence et incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves*. Thèse de doctorat en philosophie, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. *Revue canadienne de l'éducation* 32(3), 395-419. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.scee.ca/RCE/Articles/RCE32-3.htm>>.
- 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 utilisées pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe>>.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: une nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Durand, G. (1999). *Introduction générale à la bioéthique*. Montréal-Paris: Fides/Cerf.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. In C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 41-60). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2012). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial: de quelle(s) éthique(s) s'agit-il? In D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (p. 21-54). Paris: L'Harmattan.
- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et Chaubet, P. (2015, à paraître). Les conditions qui favorisent la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. *Recherches en éducation*, n° 23, octobre.
- Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F. et Ntebutse, J.G. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial: une enquête en ligne. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3). Document téléaccessible à l'adresse <<http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6359/6728>>.
- Gohier, C., Desautels, L., Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez les enseignants de l'ordre collégial: caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213-231.
- Jutras, F., Gohier, C. et Desautels, L. (2012). L'éthique professionnelle des enseignants du collégial: de l'autonomie personnelle à la responsabilité professionnelle. In L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 75-104). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Kahn, S., Hersant, M et Orange Ravachol, D. (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*. Hors série no 1.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.) *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. (1999). *Professionalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Paris: Vrin.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

- Morrisette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions du savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Muchielli, R. (1987). *La méthode des cas. Applications pratiques*. Paris: ESF.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd). Paris: Armand Colin.
- Patenaude, J. (1997). Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique: l'exercice dialogique. *Québec français*, 106, 27-30.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris: PUF.
- Prairat E. (2014), *Les mots pour penser l'éthique*. Nancy: PUN-Éditions Universitaires de Lorraine.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN*, n° 13, février. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cren.univ-nantes.fr>>.
- Zubay, B. et Soltis, J.F. (2005). *Creating the Ethical School. A Book of Case Studies*. New York: Teachers College Press.