

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
CAMPUS DE LÉVIS

LA PLACE OCCUPÉE PAR LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE À L'INTÉRIEUR DES
PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS TROIS UNIVERSITÉS FRANCOPHONES DU
QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JEAN-FRANÇOIS MERCURE

NOVEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Comme le veut la décence la plus commune, je me dois absolument de remercier d'abord les chers membres de ma famille. En premier lieu mes parents qui, ne cherchez plus, sont les meilleurs... En plus d'avoir constamment valorisé l'éducation comme source de pouvoir sur mon monde, ils ont toujours été présents de façon très concrète pour me conseiller, m'encourager, me féliciter et me faire sentir bon ! Mon frère, qui depuis toujours est mon meilleur ami, mon meilleur allié! Comme j'aurais aimé finir ce mémoire avant le sien... Il semblerait que l'aîné continue de montrer la voie. On se reverra pour le dépôt de la thèse! Je me dois aussi de mentionner, de façon plus élargie, des grands-parents, oncles, tantes, cousins, cousines et un neveu et une nièce tellement grandioses!

Évidemment, je ne peux passer sous le radar des remerciements mon directeur de recherche. Monsieur Abdellah Marzouk est une personne unique! Doté d'une grande capacité d'analyse servie par une énorme connaissance du monde de l'éducation, son ouverture d'esprit n'avait d'égal que mes propres limites à justifier un choix!

Je me dois aussi de remercier monsieur Jean-François Boutin qui, à sa façon singulière, offre un modèle solide et rafraîchissant de l'universitaire. Tout au long de ce fastidieux parcours de rédaction, Monsieur Boutin m'a, de façon volontaire, donné de son temps, si rare et précieux pour les professeurs de ce monde ! Remerciements aussi à madame Sylvie Ouellet, monsieur Jean-Claude Huot et monsieur Mario Gagnon.

Finalement, je ne peux ignorer mes amies et amis, forts cerveaux qu'ils sont, mon colocataire qui incarne des valeurs, mes collègues d'étude au baccalauréat comme à la maîtrise et mes collègues de travail autant à l'université que dans les écoles primaires du Québec et de la Colombie-Britannique. Un merci bien spécial à Marie-Andrée Labrie pour ses précisions graphiques à la bibliothèque.

Je vous offre à tous, en plus d'un immense respect, ces remerciements bien sentis... En attendant le moment où je pourrai vous rendre la pareille... ÉVIDEMMENT!

Merci !

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| REMERCIEMENTS | II |
| TABLE DES MATIÈRES..... | III |
| LISTE DES TABLEAUX..... | VII |
| LISTE DES FIGURES | IX |
| RÉSUMÉ | X |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 | 3 |
| PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE | 3 |
| 1.1 Préoccupations initiales | 3 |
| 1.2 De la crise des valeurs au pluralisme des idées | 7 |
| 1.3 Savoir être en éducation..... | 12 |
| 1.4 La formation au métier d’enseignant | 17 |
| 1.5 Précision du problème de recherche | 21 |
| 1.6 Questions et objectifs de recherche | 24 |
| 1.7 Pertinence de la recherche | 26 |
| CHAPITRE 2 | 28 |
| ASSISES THÉORIQUES..... | 28 |
| 2.1 La compétence éthique | 28 |
| 2.1.1 Précision des concepts..... | 28 |
| 2.1.2 La compétence éthique selon le Conseil supérieur de l’éducation..... | 31 |
| 2.2 La notion de programme..... | 35 |
| CHAPITRE 3 | 40 |
| MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE..... | 40 |
| 3.1 Le lien entre la problématique de recherche et la méthodologie | 40 |
| 3.2 L’analyse de contenu | 41 |
| 3.2.1 Définition et caractéristiques de l’analyse de contenu | 41 |
| 3.2.2 Le corpus | 42 |
| 3.2.3 L’échantillonnage du corpus | 43 |
| 3.2.4 Les étapes de l’analyse de contenu | 44 |
| 3.3 Le questionnaire..... | 50 |
| 3.3.1 La population..... | 51 |
| 3.3.2 L’échantillon | 51 |

| | | |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.3.3 | Élaboration du questionnaire..... | 52 |
| 3.3.4 | Mise à l'essai du questionnaire | 53 |
| 3.3.5 | Administration du questionnaire | 54 |
| 3.3.6 | Limites méthodologiques de la recherche | 54 |
| CHAPITRE 4 | | 56 |
| PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE..... | | 56 |
| 4.1 | Place de la compétence éthique dans le programme du BÉPEP de l'Université Laval | 58 |
| 4.1.1 | Observations globales | 58 |
| 4.1.2 | Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | 59 |
| 4.1.3 | Habilité à exercer un esprit critique et créatif..... | 59 |
| 4.1.4 | Disposition à l'autonomie et à l'engagement..... | 61 |
| 4.1.5 | Termes généraux faisant référence à la compétence éthique | 61 |
| 4.2 | Répartition des indicateurs à l'intérieur des voies de formation | 62 |
| 4.2.1 | Voie des fondements de l'éducation | 63 |
| 4.2.2 | Voie de la didactique..... | 64 |
| 4.2.3 | Voie de la psychopédagogie..... | 64 |
| 4.2.4 | Voie de la formation pratique..... | 65 |
| 4.2.5 | Voie des activités de synthèse de formation | 65 |
| 4.3 | Place de la compétence éthique dans le programme du BÉPEP de l'Université du Québec à Trois-Rivières | 66 |
| 4.3.1 | Observations globales | 67 |
| 4.3.2 | Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | 67 |
| 4.3.3 | Habilité à exercer un esprit critique et créatif..... | 68 |
| 4.3.4 | Disposition à l'autonomie et à l'engagement..... | 69 |
| 4.3.5 | Termes généraux faisant référence à la compétence éthique | 70 |
| 4.4 | Répartition des indicateurs à l'intérieur des voies de formation | 70 |
| 4.4.1 | Voie des fondements de l'éducation | 71 |
| 4.4.2 | Voie de la didactique..... | 72 |
| 4.4.3 | Voie de la psychopédagogie..... | 72 |
| 4.4.4 | Voie de la formation pratique..... | 72 |
| 4.4.5 | Voie des activités de synthèse de formation | 73 |
| 4.5 | Place de la compétence éthique dans le programme du BÉPEP de l'Université du Québec à Rimouski..... | 73 |
| 4.5.1 | Observations globales | 74 |
| 4.5.2 | Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | 75 |
| 4.5.3 | Habilité à exercer un esprit critique et créatif..... | 75 |
| 4.5.4 | Disposition à l'autonomie et à l'engagement..... | 77 |
| 4.5.5 | Termes généraux faisant référence à la compétence éthique | 77 |
| 4.6 | Répartition des indicateurs à l'intérieur des voies de formation | 78 |
| 4.6.1 | Voie des fondements de l'éducation | 78 |
| 4.6.2 | Voie de la didactique..... | 79 |
| 4.6.3 | Voie de la psychopédagogie..... | 79 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.6.4 Voie de la formation pratique..... | 80 |
| 4.6.5 Voie des activités de synthèse de formation | 80 |
| 4.7 Place accordée à la compétence éthique selon les étudiants dans les programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des trois universités francophones du Québec | 80 |
| 4.7.1 Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | 82 |
| 4.7.2 Habileté à exercer un esprit critique et créatif..... | 84 |
| 4.7.3 Disposition à l'autonomie et à l'engagement..... | 85 |
| CHAPITRE 5 | 87 |
| ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE..... | 87 |
| 5.1 Répartition des indicateurs de la compétence éthique à l'intérieur de la grille d'analyse pour les trois universités à l'étude | 88 |
| 5.1.1 Observations globales | 88 |
| 5.1.2 Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | 89 |
| 5.1.3 Habileté à exercer un esprit critique et créatif..... | 91 |
| 5.1.4 Disposition à l'autonomie et à l'engagement..... | 92 |
| 5.1.5 Termes généraux faisant référence à la compétence éthique | 94 |
| 5.2 Répartition des indicateurs à l'intérieur des voies de formation pour les trois universités à l'étude | 95 |
| 5.2.1 Voie des fondements de l'éducation | 96 |
| 5.2.2 Voie de la didactique..... | 97 |
| 5.2.3 Voie de la psychopédagogie..... | 97 |
| 5.2.4 Voie de la formation pratique..... | 98 |
| 5.2.5 Voie des activités de synthèse de formation | 98 |
| 5.3 Place accordée à la compétence éthique selon les étudiants dans les programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des trois universités francophones du Québec | 99 |
| 5.3.1 Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | 99 |
| 5.3.2 Habileté à exercer un esprit critique et créatif..... | 101 |
| 5.3.3 Disposition à l'autonomie et à l'engagement | 103 |
| CONCLUSION | 107 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 112 |
| ANNEXE A..... | 115 |
| Figure de la compétence éthique | 115 |
| ANNEXE B..... | 117 |
| Les axes de la compétence éthique | 117 |
| ANNEXE C..... | 120 |
| Schéma de la problématique | 120 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| ANNEXE D | 122 |
| Grille d'analyse des contenus | 122 |
| ANNEXE E | 126 |
| Validation d'expert de la préexpérimentation de l'analyse de contenu..... | 126 |
| ANNEXE F | 130 |
| Questionnaire | 130 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 3.3.2. Nombre d'étudiants consultés pour chacune des universités à l'étude..... | 52 |
| Tableau 4 Axes et catégories de la grille d'analyse de la compétence éthique | 57 |
| Tableau 4.1 Fréquence d'occurrence des indicateurs à l'intérieur du programme BÉPEP de l'Université Laval | 58 |
| Tableau 4.2 Fréquence d'occurrence selon les voies de formation pour l'Université Laval..... | 63 |
| Tableau 4.3 Fréquence d'occurrence des indicateurs à l'intérieur du programme BÉPEP de l'Université du Québec à Trois-Rivières | 66 |
| Tableau 4.4 Fréquence d'occurrence selon les voies de formation pour l'Université du Québec à Trois-Rivières | 71 |
| Tableau 4.5 Fréquence d'occurrence des indicateurs à l'intérieur du programme BÉPEP de l'Université du Québec à Rimouski..... | 74 |
| Tableau 4.6 Fréquence d'occurrence selon les voies de formation pour l'Université du Québec à Rimouski..... | 78 |
| Tableau 4.7.1 Analyse des réponses concernant l'axe du développement des aptitudes à la recherche et au dialogue..... | 83 |
| Tableau 4.7.2 Réponses concernant l'axe du développement de l'habileté à exercer un esprit critique et créatif | 84 |
| Tableau 4.7.3 Réponses concernant l'axe du développement de la disposition à l'autonomie et à l'engagement..... | 86 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 5.1.1 | |
| Fréquence d'occurrence des indicateurs à l'intérieur des programmes des trois universités à l'étude | 88 |
| Tableau 5.2 | |
| Fréquence d'occurrence selon les voies de formation pour les trois universités à l'étude ... | 95 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 2.1.2 | |
| La compétence éthique du Conseil supérieur de l'éducation | 31 |
| Figure 3.3.3.1 | |
| Perception de l'intégration d'un apprentissage lors de la formation initiale | 53 |
| Figure 3.3.3.2 | |
| Perception de l'importance que devrait avoir un apprentissage lors de la formation initiale | 53 |
| Figure 4.7.1 | |
| Jumelage des points d'encrage des premiers énoncés | 81 |
| Figure 4.7.2 | |
| Jumelage des points d'encrage des seconds énoncés..... | 82 |

RÉSUMÉ

La compétence éthique, telle que décrite par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, permet aux individus de choisir et d'agir de façon responsable dans des situations réelles de la vie en faisant référence à des valeurs (CSE, 1990). Cette dernière, intégrée par les enseignants, leur permettrait de développer les savoir-être des élèves qui sont sous leur responsabilité en les préparant plus adéquatement au pluralisme des valeurs qui marque notre société moderne (Renaut, 1998). Accorde-t-on suffisamment de place à l'intégration d'une compétence éthique pendant la formation des maîtres? La présente étude vise à décrire la place qui est accordée à la transmission de cette compétence éthique à l'intérieur des programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans trois universités québécoises.

La compétence éthique dont il est question dans la présente recherche réfère à celle définie par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation : Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. C'est autour des trois principaux axes suivants qu'est articulée la compétence éthique : le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue, l'habileté à exercer un esprit critique et créatif puis la disposition à l'autonomie et à l'engagement. Chacun de ces axes est développé en plusieurs catégories et sous-catégories.

La méthodologie employée pour mener à bien cette réflexion est double. En effet, nous voulions dans un premier temps connaître les intentions des programmes formels (Goodlad, 1979) des universités quant à la transmission de la compétence éthique. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse de contenu des programmes de formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire des institutions universitaires suivantes : l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université Laval. Dans un deuxième temps, nous voulions connaître ce qui est transmis comme compétence éthique aux étudiants lors de cette même formation à l'intérieur des programmes vécus (Goodlad). Nous avons donc élaboré puis administré un questionnaire aux finissants de ces mêmes universités qui mesurait leur perception quant à l'intégration des diverses catégories de la compétence éthique dans leur formation en plus de les interroger sur l'importance qu'ils accordaient à de tels apprentissages.

Les résultats de l'analyse de contenu des programmes formels des universités retenues tendent à démontrer que les concepts qui concernent la compétence éthique n'occupent qu'une infime partie des intentions de formation de nos futurs enseignants. Par contre, l'analyse des résultats aux questionnaires distribués aux finissants de ces mêmes universités au programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire affirment que la presque totalité des concepts développés à l'intérieur de la compétence éthique ont été abordés lors de leur formation. Il y aurait une différence significative entre les intentions de formation et ce que les étudiants vivent réellement en cours de formation. Ce

constat nous amène à supposer que ce sont peut-être les formules pédagogiques utilisées lors des cours, la formation pratique (les stages), les modèles fournis par certains collègues, chargés de cours ou professeurs et même les activités « d'autoformation » qui pourraient être à l'origine de ce clivage entre les intentions de formation contenues dans les descriptions de programmes des universités et les résultats réels fournis par le programme vécu par les étudiants.

Nous croyons par contre que ce heureux hasard est insuffisant. En effet, nous estimons, compte tenu du rôle prépondérant qui est attribué aux écoles quant à leur mission de socialisation des individus (développer les savoir-être), les universités qui sont responsables de former les futurs enseignants devraient inclure dans leur programme, de façon explicite et affirmée, des activités de formation qui permettront ultimement à leurs finissants d'enseigner à leurs élèves à choisir et à agir de façon responsable dans des situations réelles de la vie en faisant référence à des valeurs éthiques.

INTRODUCTION

Le présent mémoire de recherche tente de décrire la place qui est accordée par nos institutions universitaires à la transmission d'une compétence éthique élaborée par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation : Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. C'est en analysant les intentions de formation dans les programmes des universités ainsi qu'en questionnant les étudiants ayant suivi ces mêmes programmes que nous décrivons la place accordée à la compétence éthique. Cette compétence a pour objectif de permettre aux individus de choisir et d'agir de façon autonome et responsable dans des situations concrètes en faisant référence à des valeurs. La formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire est un enjeu majeur en ce qui concerne la direction que veut se donner une société. En effet, la formation des futurs enseignants joue un rôle important de courroie de transmission des idées qui orientent nos sociétés. La présente recherche part de la prémisse que des enseignants formés à la compétence éthique seront davantage préparés à la retransmettre aux élèves qui seront sous leur responsabilité au sortir de leur formation et donc, ils pourront mieux les préparer à la diversité des idées qui caractérise nos sociétés modernes.

Le premier chapitre présente la problématique de recherche proprement dite. Plus précisément, ce sont les préoccupations initiales qui sont à l'origine de cette étude ainsi que les questions de recherche et les objectifs qui s'y rattachent qui sont présentés. C'est aussi

dans le premier chapitre que sont exposées les retombées de la recherche. Le second chapitre présente quant à lui les assises théoriques sur lesquelles la présente réflexion s'appuie. D'abord, nous définissons la compétence éthique à partir de laquelle nous avons réalisé cette recherche pour ensuite développer les notions de programmes puisque c'est à l'intérieur de ceux-ci que nous avons collecté nos données. Le troisième chapitre traite spécifiquement de la méthodologie de la recherche, c'est-à-dire de l'analyse de contenu et du questionnaire. Le quatrième chapitre présente quant à lui les résultats de la recherche. Plus précisément, nous mentionnons les axes de la compétence éthique qui sont les plus touchés par la formation initiale, les voies de formation qui sont privilégiées pour la transmission de la compétence éthique ainsi que les résultats aux questionnaires. Le cinquième chapitre expose quant à lui l'analyse et la discussion des résultats regroupés pour les trois universités à l'étude. Finalement, le sixième chapitre présente la conclusion de la recherche et propose des avenues à envisager pour pousser plus loin la réflexion actuelle.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le premier chapitre présente la problématique de recherche proprement dite. Plus précisément, ce sont les préoccupations initiales à partir desquelles origine cette étude ainsi que les questions de recherche et les objectifs qui s'y rattachent qui sont présentés. Finalement, c'est aussi dans le premier chapitre que sont exposées les retombées de la recherche.

1.1 Préoccupations initiales

Comment est-on arrivé à se questionner sur la place qui est accordée à la transmission d'une compétence éthique à l'intérieur du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire? D'emblée, il faut reconnaître que nos sociétés sont enclines à un réel engouement pour l'éthique.

Les explications avancées pour comprendre la préoccupation actuelle pour l'éthique sont nombreuses. La littérature sociologique avance notamment l'effritement de la morale religieuse¹, l'économisme dominant², le déclin de la démocratie³, le retour du nihilisme⁴, la critique de la rationalité des lumières⁵, la

¹ La morale religieuse imprégnait autrefois toutes les activités scolaires.

² L'économisme met de l'avant un modèle industriel qui s'intéresse à l'ordre du mesurable, de la performance, du rendement, de la productivité, réduisant l'être humain à une valeur échangeable, déplaçable et remplaçable.

³ L'alerte a été signalée par plusieurs politologues qui observent une diminution de la participation aux élections nationales dans les grandes démocraties contemporaines. Cela va de pair avec la face sombre de

primauté de la raison instrumentale⁶, les nouvelles questions suscitées par les avancées en technosciences⁷ » (Gohier et Jeffrey, 2005, p. 151).

En ce qui concerne davantage le champ l'éducation, il faut admettre que les institutions, comme l'Église, la famille ou même le gouvernement, qui jadis étaient responsables de la transmission des valeurs collectives, n'ont pratiquement plus d'impact. Desaulniers et Jutras affirment effectivement qu'un « événement lié au développement de l'éthique est la prise de conscience collective que certains repères traditionnels, comme la religion ou le droit, ne suffisent plus pour aider les êtres humains à prendre des décisions et à gérer de façon acceptable la vie en société » (2006, p.14). De plus, les mouvements sociaux rassembleurs des dernières décennies se sont pour ainsi dire tous essoufflés. Cela est perceptible tant au niveau des idées que de leur transmission. De manière plus spécifique, la fin des grandes pensées collectives nous a laissé face à une nouvelle réalité, celle du pluralisme des idées. De plus, l'affaiblissement de l'influence des anciennes institutions crée un vide apparent quant à la transmission des savoir-être. «Des repères sont

l'individualisme qui conduit à un repliement sur soi, aux préoccupations narcissiques, au refus des figures d'autorité et à la perte de confiance dans les grands idéaux politiques.

⁴ Le nihilisme renvoie à la difficulté de croire en des idéaux politiques qui induisent des projets d'avenir. Entre autres, il est devenu difficile de croire au progrès perpétuel de l'humanité après Hitler, Staline, Pol Pot, Mao, etc. Il semble que l'humanité demeure en tension entre régression et progression. Les outils intellectuels pour mesurer le progrès de l'humanité ne semblent plus adéquats. Par exemple, la guerre d'Irak doit-elle être considérée comme un progrès pour la démocratie ou une régression dans la loi du plus fort ?

⁵ On se souvient que les philosophes des Lumières ont cru que l'Homme parviendrait bientôt à un âge de raison où chaque individu pourrait maîtriser lui-même son monde pulsionnel. La psychanalyse freudienne a montré les limites de cette croyance.

⁶ Charles Taylor, dans son livre *Grandeur et misère de la modernité*, définit ainsi la raison instrumentale : « Par raison instrumentale, j'entends cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesure la réussite » (1992, p.15).

⁷ Le développement des sciences médicales a notamment relancé le débat sur l'intégrité et la définition de la personne humaine. Les nouvelles techniques de clonage renouvellent le débat éthique sur le thème de la procréation et de la diversité humaine.

pourtant nécessaires pour savoir jusqu'où aller sans nuire aux personnes et, comme la religion et la morale n'en proposent plus qui soient acceptés par l'ensemble de la société, l'éthique est appelée à la rescousse» (Desaulniers, Jutras, 2006, p. 15).

En ce sens, l'école québécoise se voit confier un plus grand rôle en ce qui a trait à la transmission des savoir-être. Pour le ministère de l'Éducation (MEQ, 2003, p. 5) :

L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble (...) Il incombe donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables.

L'école semble vouloir assumer ce rôle à travers sa mission de socialisation qui est clairement énoncée à travers les différents textes qui ont été publiés depuis les États généraux de l'éducation en 1996. Il pourrait être déplacé de croire que l'école d'aujourd'hui va transmettre à nos enfants un système de valeurs collectives semblable à ce qui se faisait autrefois. Il serait probablement plus réaliste de croire que l'école va préparer nos enfants à vivre avec la pluralité des idées qui caractérise la société dans laquelle ils évoluent. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation du Québec a inclus dans son dernier programme une multitude de concepts ayant la prétention d'offrir une formation tenant compte de la pluralité. Pour incarner concrètement son désir de formation des savoir-être à travers le pluralisme qui caractérise la société d'aujourd'hui, l'école peut s'en remettre à l'intégration, par ses élèves, d'une compétence éthique qui leur permettrait de choisir et d'agir de façon responsable dans des situations réelles de la vie en faisant référence à des valeurs (CSE, 1990, p. 9).

Malheureusement, cela ne semble pas être suffisant. Pour être cohérent, le système d'éducation doit offrir une formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire qui tient compte de la réalité. Selon le MEQ (2002), «il convient donc d'harmoniser la formation des maîtres aux changements touchant le système dans son ensemble et de le rendre ainsi mieux adapté aux nouvelles réalités qui définiront le monde scolaire pour les années à venir». En ce sens, il faut «permettre aux universités de former des futurs maîtres qui sauront répondre, de manière pertinente, critique et créative, aux besoins éducatifs de la société. Ainsi, si l'on désire développer les savoir-être des enfants fréquentant nos institutions scolaires par l'intégration d'une compétence éthique, on doit d'abord s'assurer que cette même compétence est intégrée par les enseignants lors de leur formation initiale (CSE, 1990). L'intégration de la compétence éthique par les enseignants ne doit pas être considérée comme une fin. Elle doit plutôt être vue comme un moyen permettant de favoriser le développement des savoir-être des élèves.

La fin de l'influence des grandes institutions donnerait à l'école une place unique en ce qui a trait au développement des savoir-être, et donc à la préparation au pluralisme pouvant s'opérer par l'intégration de la compétence éthique. Dans les intentions, soit les programmes scolaires, c'est une prétention qui ne fait aucun doute. Comme il doit exister une cohérence explicite entre ce que les institutions scolaires primaires désirent transmettre et ce que les établissements universitaires doivent inculquer aux futurs enseignants, il apparaît essentiel que les programmes de formation initiale en enseignement prévoient la transmission de ce désir d'intégration de la compétence éthique. Il reste maintenant à

vérifier ce qui est mis en place par les universités pour que ces intentions deviennent des réalisations. La présente recherche a donc pour objectif de décrire la place qui est accordée à la compétence éthique telle qu'élaborée par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec dans les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des trois universités francophones ciblées. Cette description s'opère en premier lieu en vérifiant les intentions des universités (programme formel) pour ensuite questionner leurs finissants quant aux réels apprentissages réalisés (programme vécu) lors de leur formation.

1.2 De la crise des valeurs au pluralisme des idées

Le questionnement sur la place occupée par la compétence éthique émerge initialement d'un souci qui concerne la transmission des valeurs permettant de régir les comportements. La réflexion éthique est d'actualité dans tous les domaines de l'activité humaine. Elle se propage dans un monde soumis à des transformations de plus en plus rapides où l'Homme accroît démesurément ses pouvoirs sans arriver à en contrôler les usages ni même à en imaginer la portée, qu'il s'agisse de l'économie, de l'environnement de la communication ou de la procréation.

Quand les normes en vigueur apparaissent de plus en plus inadaptées aux nouvelles données, que les repères sont brouillés, les certitudes ébranlées, l'interrogation sur les valeurs et sur le sens des engagements professionnels et personnels devient impérative (Ferry, 1997, p. 5).

Il semble que l'éthique soit perçue comme la réponse à la multiplication des valeurs qui marque notre société contemporaine. Comme dans plusieurs autres sphères de l'activité humaine, l'éthique en éducation peut être envisagée comme une réponse au manque d'homogénéité des modes de pensée. En effet, il semble que cette façon particulière d'envisager le monde soit, et ce, depuis maintenant quelques années, privilégiée pour faire face aux aléas de la vie contemporaine.

Il peut être intéressant de faire un bref historique de la morale pour bien cerner le rapport que nous entretenons avec les valeurs. Cet historique ne fait qu'effleurer de grandes parties de notre évolution contemporaine. Par contre, il permet, de façon toute aussi évidente, de bien circonscrire le cheminement de la recherche du Bien à travers les époques et des sources qui ont servi à le définir. L'objet de la présente recherche poursuit le même objectif.

Le terme «morale» est ici utilisé pour faire directement référence au texte de Gilles Lipovetsky qui en expose les différentes périodes. Par contre, il sera important, un peu plus loin au cours de cette réflexion de faire la distinction entre la morale et l'éthique. Il semble que la morale ait traversé trois grandes époques : *théologique, laïque moraliste et postmoraliste* (Lipovetsky, 2002, p. 33).

D'abord, la morale est indissociable de la religion. Jusqu'au début du dix-huitième siècle, c'est par les textes religieux que l'Homme peut connaître ce qui est moralement Bien. Les institutions religieuses énoncent ce qu'il faut faire dans la Bible et punissent ceux

et celles qui ne se plient pas aux règles. « Hors de l'Église et de la foi en Dieu, il ne peut y avoir de vertu. Seul l'Évangile, la foi dans un Dieu justicier, les châtiments de l'au-delà permettent d'assurer efficacement la morale » (Lipovetsky, 2002, p.33).

Au début du Siècle des lumières, c'est la morale laïque moraliste qui s'affirme comme second courant. Cette fois, la recherche du Bien est envisagée sans la religion et ses dogmes.

Les principes moraux sont alors pensés comme des principes strictement rationnels, universels, éternels □ c'est la « morale naturelle » □, présents en tout homme ; ne s'enracinant plus que dans la nature humaine, ils apparaissent comme des principes indépendants des confessions théologiques (Lipovetsky, 2002, p.34).

C'est à cette époque que les valeurs humanistes ont pris le dessus sur les valeurs religieuses : « les devoirs envers les hommes l'emportent sur les devoirs envers Dieu » (Lipovetsky, 2002, p.34). En bref, la morale proposée par la période laïque moraliste est déconfessionnalisée et universelle, c'est-à-dire que ce qui est Bien pour l'un l'est aussi pour l'autre et les sacrifices collectifs et individuels pour atteindre ce Bien universel sont légitimes.

Quant à la troisième période de la morale, celle à laquelle Lipovetsky a donné le nom de *postmoraliste*, elle voit le jour au milieu du vingtième siècle et est toujours de mise aujourd'hui. Avec son apparition, l'universalité des valeurs n'est plus. Les devoirs et les

sacrifices envers l'humanité ne font plus office de balise à la morale. Nous sommes maintenant en présence d'une « société qui exalte davantage les désirs, l'ego, le bonheur, le bien-être individuel que l'idéal d'abnégation » (Lipovetsky, 2002, p.36), c'est-à-dire le sacrifice personnel et volontaire. C'est à partir de la période « postmoraliste » que l'on voit apparaître l'individu comme repère principal à la morale et donc, il peut exister autant de Biens qu'il existe d'individus. C'est ce que les différents auteurs pensant la société ont appelé le pluralisme.

Après avoir effectué un léger survol historique, on s'aperçoit que le problème n'est pas qu'il n'y ait plus de valeurs. Ce serait plutôt que ces dernières ne sont plus partagées de façon générale par l'ensemble de la collectivité. Tout comme la primauté de l'Église comme repère moral le fut avant lui, le temps de l'universalité des valeurs à transmettre serait bel et bien révolu. C'est d'ailleurs ce qui a été précisément évoqué par Renaut (1998, p. 115) lors d'un forum qui questionnait les valeurs à privilégier pour demain :

Un problème spécifique se pose donc, dans les sociétés individualistes contemporaines relativement aux systèmes de valeurs qui sont supposés normer les comportements [...]. Le problème n'est nullement celui d'une prétendue disparition des valeurs, mais bien davantage réside-t-il dans leur actuelle démultiplication. Loin qu'il n'y ait plus de morale ni valeurs, il y a en réalité (ou, du moins, il tend à y avoir) des morales concurrentes, des systèmes concurrents de valeurs, voire des systèmes contradictoires.

Cette prise de conscience est primordiale puisque l'intégration de valeurs communes était autrefois l'une des pierres angulaires du développement des savoir-être de nos enfants. En effet, elles offraient des repères pouvant guider les conduites. Ce constat ne constitue pas un problème en soi. En effet, la diversité des valeurs collectives, au plan qualitatif, n'a

rien à envier à ses prédécesseurs. Il est important de bien comprendre que la présente réflexion ne cherche pas à démontrer que les anciens systèmes collectifs de valeurs étaient supérieurs à la multiplication des doctrines individuelles. Elle tente plutôt de bien situer la réalité de la diversification des systèmes de valeurs dans son contexte historique. « Il n'y a pas lieu de rêver d'un paradis perdu ou de sombrer dans la nostalgie du temps passé, mais de faire le constat de nos questionnements contemporains » (Gohier et Jeffrey, 2005, p.153). Les systèmes de valeurs collectives généralement partagés auraient ainsi perdu leur primauté et auraient été substitués par des doctrines plus individuelles.

Ce constat peut s'expliquer par le fait que la plupart des institutions qui naguère étaient garantes de la passation des idéologies sont de nos jours délaissées de façon massive. En effet, autant la famille, le gouvernement, et surtout l'Église, n'ont plus le même impact ou la même influence qu'ils avaient il y a de ça plusieurs années. Le contrôle moral garantissant le savoir être qu'elles imposaient sur les conduites de la population a été remis en cause pour être pratiquement totalement délaissé de nos jours. Le chemin à suivre en ce qui a trait au savoir être ne serait alors plus dicté par des références communes et externes imposées par des institutions, mais plutôt par un dialogue interne basé sur des références personnelles.

La liberté des modernes, acquise au prix de longues luttes politiques, a une double face. L'individu est émancipé, mais laissé à lui-même; libre, mais pris au piège de la perte de repères. Bien sûr, les modernes se sont libérés des traditions, bien sûr ils sentent moins lourdement le poids de leur passé religieux, bien sûr ils sont moins dépendants des autres, moins assujettis aux normes énoncées avant eux; cependant, en même temps, un grand nombre d'entre eux n'arrive pas à assumer cette liberté. Le manque d'enracinement dans un terreau de valeurs porteuses d'espoir engendre, chez plusieurs

individus, une grande incertitude, avec ses pointes d'angoisse et de fascination » (Gohier et Jeffrey, 2005, p.153).

Si les valeurs ne sont plus collectives et ne sont plus transmises par nos institutions, comment s'assurer du développement des savoir-être de nos enfants ? C'est ici que la pertinence de l'introduction d'une compétence éthique dans le curriculum scolaire prend tout son sens. En effet, l'intégration de celle-ci devrait permettre à l'individu de choisir et d'agir de façon autonome et responsable dans des situations concrètes en faisant référence à des valeurs. Évidemment, ces dites valeurs sont ici personnelles et sont le fruit d'une délibération éthique individuelle ayant l'action comme finalité.

Le développement des savoir-être des élèves fréquentant nos écoles pourrait passer par l'intégration d'une compétence éthique, soit l'assimilation de comportements permettant aux individus d'agir, selon leur jugement, de façon responsable en faisant référence à des valeurs. Le fait que des institutions comme la religion, le gouvernement ou même la famille semblent avoir perdu de leur influence en matière de transmission des valeurs laisserait une place plus importante à l'école dans ce domaine.

1.3 Savoir être en éducation

Pourquoi les institutions scolaires primaires devraient-elles avoir à cœur le développement des savoir-être ? La mission des écoles n'est-elle pas de transmettre des savoirs académiques ? Bien sûr que oui, mais ce n'est pas suffisant. En effet, l'éducation

doit viser plus large. Il est impossible de concevoir l'école d'aujourd'hui se contentant uniquement de faire apprendre des connaissances formelles. Elle doit plutôt permettre le développement global (ou intégral) de la personne. C'est d'ailleurs ce qu'a affirmé Faure (1972, p.132) dans son livre « *Apprendre à être* » :

Alors qu'elle est apparue jusqu'à nos jours comme l'auxiliaire obligée de toute connaissance formalisée, on donne aujourd'hui à l'éducation, et par-là à la pédagogie, une acception infiniment plus vaste et plus complexe, en élargissant au sens de processus culturel visant l'éclosion et le développement de toutes les virtualités de l'être.

Alors, pour arriver au développement complet des individus, l'éducation se doit aussi d'insister sur le développement des savoir-être. C'est d'ailleurs cette partie du propos de Faure qui interpelle la présente problématique. D'entrée de jeu, l'auteur dénonce le caractère trop souvent implicite du développement social des individus.

Les programmes d'éducation négligent souvent l'éducation sociale, qui doit donner à l'homme conscience de sa place dans la société, au-delà même de son rôle de producteur et de consommateur, lui faire comprendre qu'il peut et qu'il doit participer démocratiquement à la vie de la collectivité et qu'il est possible par-là de rendre la société meilleure ou pire qu'elle ne l'est (Faure, 1972, p.75).

Il est ici bien clair que l'éducation ne doit pas s'astreindre à la passation des connaissances académiques. Elle doit aussi permettre l'acquisition des savoir-faire et des savoir-être. C'est seulement en tenant compte des divers champs de développement des potentialités des individus que l'on pourra permettre ce fameux développement global.

Les propos d'Edgar Faure, bien qu'assurément pertinents, ont le défaut d'être vieux. Que cela ne tienne, ils ont été repris presque intégralement par une autre commission internationale sur l'éducation commandée par l'UNESCO en 1998. Effectivement, Delors

(1998, p. 92) réitère la nécessité du développement du savoir-être pour l'atteinte d'une éducation qui soit intégrale (ou globale).

Dès sa première réunion, la Commission a réaffirmé avec force un principe fondamental : l'éducation doit contribuer au développement total de chaque individu — esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité. Tout être humain doit être mis en mesure, notamment grâce à l'éducation qu'il reçoit dans sa jeunesse, de se constituer une pensée autonome et critique et de forger son propre jugement, pour déterminer par lui-même ce qu'il estime devoir faire dans les différentes circonstances de la vie.

À l'échelle provinciale, le ministère de l'Éducation du Québec tient exactement le même discours. En effet, « une chose qui ressort très clairement des débats de société sur l'éducation au Québec, au cours des dernières années, outre l'aspiration à l'accessibilité, c'est la volonté d'une éducation aussi complète et intégrale que possible » (Conseil supérieur de l'éducation, 2001, p.49). De façon plus précise, c'est à l'intérieur du premier paragraphe du récent programme de formation de l'école québécoise (préscolaire et primaire), celui traitant du contexte général, que cette visée d'éducation globale est affirmée.

Une triple orientation se dégage de ces travaux de recherche et des réflexions menées sur les nouveaux besoins de formation : *viser une formation globale* et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde. On estime que ces visées devraient permettre de préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, celui d'une *collectivité pluraliste* où chacun a sa place [...] (MEQ, 2001, p. 2).

Cette mission éducative globale s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. Il est assez simple de voir dans ces trois termes une référence directe aux différents savoirs : savoir (instruire), savoir-être (socialiser) et savoir-faire (qualifier).

Le premier des trois axes autour duquel est articulée la mission de l'école est celui de l'instruction. Généralement, l'axe de l'instruction est mis en relation avec les savoirs proprement dits. Ce qui est visé par l'acte d'instruire, c'est le développement cognitif. Bien que pertinemment réaffirmée comme essentielle, cette mission est habituellement remplie avec aisance par la majorité des institutions scolaires qui, parfois, peuvent la voir comme le principal souci de l'acte éducatif.

Le second des trois axes est celui de la mission de socialisation. Cette dernière peut facilement être mise en relation avec les savoir-être. C'est d'ailleurs à cet axe de développement que le problème de recherche qui est présentement soulevé s'arrime le plus. Dans le programme de formation de l'école québécoise, la mission de socialisation est affirmée comme suit :

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes (MEQ, 2001, p.3).

Il est possible de retracer ce désir de développement des savoir-être à plusieurs endroits dans le programme de formation de l'école québécoise. En effet, autant dans la présentation générale : «Promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables», dans ses compétences transversales : « exercer son jugement critique », « mettre en œuvre sa pensée créatrice » et « structurer son identité», dans ses domaines généraux de formation : « santé et bien-être »,

« environnement et consommation » et « vivre-ensemble et citoyenneté » et dans certains de ses domaines disciplinaires : « enseignement moral » et « enseignement moral et religieux » (MEQ, 2001) . Donc, il est très clair que le ministère québécois de l'éducation a, encore aujourd'hui, un souci flagrant à l'égard du développement social des élèves qui fréquentent ses institutions.

Finalement, le troisième et dernier axe autour duquel est articulée la mission éducative de l'école québécoise est celui de la qualification. Un lien entre cette dernière et les savoir-faire, généralement admis, peut être une fois de plus établi. Ce dernier axe de la mission de l'école a pour principal souci, en fin de cheminement, l'intégration professionnelle.

À la lecture du programme de formation de l'école québécoise, il est possible de voir un lien cohérent entre sa mission de développement global articulée autour de l'instruction, la socialisation et la qualification et les prétentions d'éducation intégrale élaborées par l'UNESCO (Faure, 1972 et Delors, 1998) qui visaient essentiellement le développement de toutes les potentialités des individus, soit les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. C'est donc dire que la mission éducative des écoles québécoises est, entre autres choses, de développer les diverses potentialités des individus, ce qui, conséquemment, implique un désir avoué de développement des savoir-être.

Il est important de préciser que le mandat attribué à l'école afin de développer les savoir-être des enfants ne date pas d'hier. C'est effectivement un désir qui s'articulait en

collaboration avec d'autres institutions telle la religion et/ou la famille qui est facilement identifiable au cours des époques passées. Par contre, le rôle prépondérant de l'école comme agent de transmission de valeurs serait, pour sa part, assez nouveau. En effet, il semble évident que la collaboration entre la famille, l'école et la religion en ce qui a trait au développement des savoir-être des enfants n'est plus ce qu'elle fût jadis. La religion est délaissée de façon généralisée et la famille, à cause des contraintes sociales (surtout celle du travail), n'ont plus le même impact sur la transmission des valeurs garantissant l'intégration des savoir-être. L'école pourrait alors prendre le relais et s'assurer que les enfants auront une éducation qui tiendra compte du développement des savoir-être et, par conséquent, de la globalité du développement.

1.4 La formation au métier d'enseignant

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec publiait le document *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles* qui élaborait les avenues à privilégier pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire. Ce document, en plus d'exposer la vision du MEQ en ce qui a trait à la formation initiale à l'enseignement, devait aussi servir de balise à la refonte des programmes universitaires en formation des maîtres. En effet, « les deux orientations générales ainsi que le référentiel des compétences professionnelles devraient servir de point d'ancrage à la réécriture des programmes de formation à l'enseignement menant à l'obtention de chacun des baccalauréats» (MEQ, 2001, p. 215). Depuis, selon les exigences du Comité d'agrément de

programme en formation à l'enseignement (CAPFE), toutes les universités francophones du Québec ont harmonisé leur programme de formation avec le document publié par le ministère de l'Éducation.

Si l'on considère que la société dans laquelle nous évoluons présentement compose avec une multitude de systèmes de valeurs, que la transmission de ces dernières doit de plus en plus être assurée par les écoles à travers leur mission de socialisation, ne serait-il pas normal que le programme en éducation préscolaire et en enseignement primaire accorde de plus en plus de place à la formation d'un acteur social efficace ayant des valeurs à transmettre plutôt que de continuer à privilégier la formation d'un technicien de l'enseignement maîtrisant diverses méthodes pédagogiques et recettes didactiques (Desaulniers, Jutras, 2006, p. 93)? Si l'on ne perd pas de vue que le but poursuivi par cette réflexion est d'augmenter ou d'améliorer, par la compétence éthique, la passation des savoir-être, du maître vers l'apprenant, il est primordial de s'attarder sur les efforts qui sont fournis en ce sens par les établissements universitaires. Une fois de plus, si l'on juge que le développement des savoir-être est nécessaire et doit être, de plus en plus assuré par les institutions scolaires primaires, il est totalement cohérent de vérifier le désir des universités d'agir dans cette direction en offrant une formation initiale considérant cette réalité en plus de vérifier ce qui est réellement acquis par les étudiants lors de cette formation.

Ce faisant, la formation des enseignants devrait inclure une certaine philosophie de l'éducation. L'utilisation du terme *philosophie de l'éducation* renvoie à l'idée d'une réflexion sur l'éducation. Pourquoi y a-t-il de l'éducation ? Quelles devraient être les visées

de cette éducation ? Qui devrait-on éduquer ? À qui incombe la tâche d'éducation ? Doit-on éduquer les individus pour qu'ils s'adaptent à la société d'aujourd'hui, doit-on les préparer à penser la société de demain ou les deux ? Voici seulement quelques exemples de questions permettant d'initier la réflexion philosophique. Si l'on permettait aux futurs enseignants de se questionner davantage sur les bases sous-tendant l'éducation, ils seraient davantage enclins à une ouverture sur les possibilités qui s'offrent à eux comme éducateurs. Ils pourraient bâtir leur identité professionnelle en sachant qu'ils peuvent être des agents de changement à l'intérieur d'un système éducatif qui est en constante évolution. La formation initiale à l'enseignement devrait éviter de présenter le système d'éducation comme une entité déjà pensée, déjà finie, sur laquelle le simple enseignant a bien peu d'impact. Elle ne devrait pas présenter un système où les éducateurs voulant être performants doivent assimiler les moyens, déjà pensés eux aussi, permettant son application. La formation initiale à l'enseignement devrait éviter de prendre des allures de « courroie de transmission des options du système plus qu'un foyer d'innovation » (Perrenoud, 1999, p. 71). De plus, les étudiants en formation initiale en enseignement devraient pouvoir prendre conscience que l'enseignant a un rôle social important. « La formation initiale, loin d'être une simple réponse aux besoins de qualification, peut être un levier de changement, une stratégie d'innovation » (Perrenoud, 1999, p. 198). Plus précisément, les futurs enseignants pourraient entrevoir la nécessité du développement global des enfants passant, entre autres choses, par le développement des savoir-être.

De plus, le programme en éducation préscolaire et à l'enseignement primaire devrait éviter d'être pratiquement uniquement orienté sur l'acquisition de techniques didactiques,

c'est-à-dire l'appropriation de procédés visant à transposer le programme de l'école primaire du ministère québécois de l'éducation en situation d'apprentissage. Il est important de préciser que l'intégration de stratégies didactiques est essentielle à la formation d'un enseignant qualifié. Dire le contraire serait tout simplement déplacé. Par contre, tout comme l'assimilation de connaissances formelles est insuffisante pour l'éducation d'un enfant, la seule intégration de moyens didactiques lors de la formation initiale à l'enseignement est incomplète.

Il est essentiel de se rappeler que l'on estime que c'est par l'intégration d'une compétence éthique que les savoir-être des élèves peuvent être développés et que les personnes ayant la prétention de vouloir inculquer, chez d'autres gens, cette compétence éthique, soit des comportements permettant aux individus de choisir et d'agir de façon responsable dans des situations réelles de la vie en faisant référence à des valeurs, doivent d'abord avoir effectué eux-mêmes le processus comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (1991). Les milieux universitaires devraient avoir à cœur le développement de la compétence éthique des futurs maîtres s'ils veulent que ces derniers puissent, à travers leur enseignement, la transmettre à leurs futurs élèves. Or, est-ce le cas ? Peut-on déceler un réel désir des universités d'intégrer une compétence éthique dans leur programme de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire ? De plus, les étudiants inscrits dans ces programmes réalisent-ils de réels apprentissages en lien avec une compétence éthique ? C'est ce que la présente étude tente de déterminer.

1.5 Précision du problème de recherche

Comment développer la compétence éthique auprès des élèves fréquentant nos écoles pour que ceux-ci soient outillés pour participer à la société pluraliste dans laquelle ils évoluent? C'est ici que se situe précisément le problème de recherche de la présente étude. Nous sommes peu renseignés sur la place occupée par la compétence éthique dans les programmes de formation des maîtres. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, dans son rapport annuel de 1989-1990, est très clair sur un point : les personnes ayant la prétention de vouloir développer, chez d'autres gens, une compétence éthique, soit des comportements permettant aux individus de choisir et d'agir de façon responsable dans des situations réelles de la vie en faisant référence à des valeurs, doivent d'abord avoir effectué eux-mêmes le processus.

Cette tâche éducative qui s'en suit exige que les éducateurs eux-mêmes aient appris que leur vie et leur monde sont une tâche à réaliser, qu'il leur faut vivre leur existence et leur participation à la société comme un projet jamais achevé [...]

La compétence éthique, que les éducateurs doivent contribuer à développer et qu'il leur faut cultiver eux-mêmes d'abord, inclut donc cette acceptation de l'incertitude et du risque [...]

Les agents d'éducation, qui entendent participer au développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui, doivent apprendre eux-mêmes, comme ils souhaitent l'apprendre à chaque élève, à accueillir cet ensemble d'interrogations, à chercher les causes des phénomènes, à réfléchir sur le sens des événements [...]

Les éducateurs et les administrateurs scolaires qui entendent développer chez l'élève une compétence éthique pour aujourd'hui doivent donc eux-mêmes cultiver cette délibération intérieure, ce dialogue interpersonnel et ce débat public (CSE, 1990, p. 36).

Pour que le développement de la compétence éthique soit assuré auprès des enfants qui fréquentent les institutions scolaires du Québec, on devrait d'abord favoriser l'émergence de cette dite compétence éthique auprès de nos éducateurs, et plus particulièrement auprès des étudiants en formation initiale à l'enseignement qui constitueront les éducateurs de demain. Certains diront que cette affirmation va de soi, qu'elle est tellement évidente que nous ne devrions peut-être pas la considérer. Bien que nous sommes tous d'accord pour reconnaître la nécessité du cheminement de l'agent d'éducation à travers ce processus de développement personnel, en d'autres mots qu'il développe lui-même une compétence éthique pour aujourd'hui, cela n'est pas suffisant. Le constat de l'importance d'un apprentissage à réaliser par les futurs enseignants devrait se traduire par l'apparition explicite de ces mêmes apprentissages dans les programmes des universités qui dispensent la formation des maîtres.

Pourquoi la formation initiale n'insiste-t-elle pas davantage sur le développement d'aptitudes de réflexion, d'intégration de valeurs et donc, sur la formation d'une compétence éthique pour aujourd'hui auprès des futurs agents éducationnels?

Peut-on déceler ce désir de transmission de valeurs lors de la formation initiale à l'enseignement sachant que les visées instrumentales semblent avoir pris le dessus sur les questions fondamentales? Qu'en est-il de la place accordée à la transmission et à l'intégration d'une compétence éthique à l'intérieur du programme de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans les universités francophones du Québec? Plus précisément, voit-on apparaître, dans les descriptions de programmes

d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, des indicateurs nous permettant de voir un souci de développement d'une compétence éthique permettant aux étudiants qui seront les enseignants de demain de choisir et d'agir de façon responsable dans des situations concrètes en faisant référence à des valeurs. Puisque c'est par l'intégration de cette compétence éthique par les futurs enseignants que cette dernière pourra être transmise aux élèves fréquentant nos institutions scolaires, si ce n'est à l'intérieur de la description générale des programmes et des objectifs qu'ils poursuivent, est-il possible d'identifier une tentative de transmission de la compétence éthique à l'intérieur des plans des différents cours offerts lors de la formation initiale à l'enseignement ? Autrement, si ce n'est ni dans les programmes généraux ni dans les plans de cours, pourra-t-on alors parler de réel désir des universités à former des enseignants ayant une compétence éthique ? Finalement, si l'on interroge les étudiants et étudiantes qui terminent ces mêmes programmes, seront-ils à même d'affirmer que leur programme accordait une place à la transmission d'une compétence éthique ?

En ce moment, la compétence éthique est au cœur de la problématique éducative et scolaire au Québec (comme dans plusieurs autres sphères d'activités sociales d'ailleurs). Cependant, jusqu'à maintenant la recherche sur la formation des enseignants en ce qui a trait aux questions éthiques semble avoir été négligée. D'où la pertinence de ce projet qui, sous l'angle de la recherche, met l'accent sur la formation des futurs enseignants quant aux questions concernant l'éthique.

1.6 Questions et objectifs de recherche

En regard de la problématique soulevée, deux pistes sont envisagées pour porter un éclairage fidèle sur la place qui est accordée à la compétence éthique à l'intérieur des programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

D'abord, il est essentiel de cibler les intentions des instances concernées par la programmation de la formation initiale, soit celles des universités en analysant une partie du programme formel (Goodlad, 1979). Une première question de recherche s'impose alors. Quelle est la place accordée à la transmission de la compétence éthique dans les programmes formels de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans trois universités francophones du Québec? La présente recherche a pour premier objectif de décrire la place accordée à la compétence éthique dans les programmes formels de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des universités francophones du Québec. Plus précisément, voit-on apparaître de façon explicite, à l'intérieur des différentes descriptions spécifiques des cours des programmes en formation à l'enseignement, un réel désir des universités de transmettre à leurs étudiants et leurs étudiantes une compétence éthique?

Pour être rigoureux, les seules analyses des descriptions de programmes semblent insuffisantes. L'intégration d'une compétence éthique peut transparaître à d'autres niveaux. En effet, le désir des universités quant à la transmission de la compétence éthique peut être

décelé autant dans l'énoncé du programme formel que dans les descriptions spécifiques des cours (objectifs, formules pédagogiques, les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage, les modalités d'évaluation, etc.). Évidemment, l'intégration de la compétence éthique peut aussi être repérée dans le contenu vécu lors des cours proprement dits sans qu'il soit possible d'en retracer le désir dans les divers documents universitaires officiels régissant la formation initiale. Il n'est alors pas pertinent d'en tenir compte ici puisque le premier objectif vise uniquement à décrire des intentions, soit un désir explicitement avoué, affirmé et donc diffusé dans la rédaction des programmes.

L'étude des descriptions de cours des programmes régissant la formation initiale à l'éducation préscolaire peut nous renseigner sur le désir des universités quant à la transmission (ou l'intégration) de la compétence éthique. Malheureusement, la distance qui existe entre les désirs et la réalité de la pratique est parfois grande. Bien qu'essentielle, l'analyse des programmes formels semble être insuffisante. Au-delà du désir des universités à transmettre cette compétence éthique, est-il possible de déceler son intégration dans la réalité de la formation? La consultation des principaux acteurs, c'est-à-dire les étudiants et les étudiantes est la façon qui apparaît être la meilleure pour décrire ce qui est réellement vécu en formation initiale. Une deuxième question s'impose alors. Quelle est la perception des étudiants et étudiantes quant à l'intégration d'une compétence éthique lors de leur formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire? Le second objectif de la présente recherche est par conséquent de décrire, selon les étudiants, la place qui est accordée à la compétence éthique à l'intérieur du programme vécu (Goodlad, 1979)

de la formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans trois universités francophones du Québec.

1.7 Pertinence de la recherche

Comme mentionné précédemment dans cette réflexion, des organismes comme le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1990) et le ministère de l'Éducation du Québec (1996 et 2001) ont affirmé l'utilité de l'intégration d'une compétence éthique dans le système éducatif québécois. Mais qu'en est-il au juste de la place qu'on lui accorde dans les programmes de formation initiale à l'enseignement au Québec? En effet, n'est-il pas pertinent scientifiquement de décrire de façon spécifique, à l'aide d'une recherche, l'espace que l'on réserve réellement à une notion que l'on juge importante dans le développement des individus? Voilà ce que la présente réflexion veut apporter à l'avancement des connaissances.

Avec de telles informations, les différents acteurs qui pensent et dirigent le système d'éducation du Québec seront davantage en mesure de faire des choix éclairés en ce qui concerne les actions à consolider ou à entreprendre pour offrir une formation initiale à l'enseignement qui tient compte de la réalité de l'intégration d'une compétence éthique. À un second niveau, les futurs enseignants, soit les étudiants inscrits dans les programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, seront à même de

constater si la formation qui leur est dispensée s'arrime avec l'exigence de préparation à la pluralité des valeurs qui caractérise le monde dans lequel ils auront à enseigner.

C'est en ayant la prétention que l'intégration ou le développement d'une compétence éthique par les futurs enseignants peut être garante d'une meilleure préparation de leurs élèves face à la pluralité des valeurs et au manque de repères collectifs de notre société moderne que cette recherche a été inaugurée. Elle nous renseigne sur la place qui est réellement accordée à cette compétence dans les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de certaines universités. Nous sommes alors en mesure de savoir si cette compétence éthique fait office de priorité ou de détail auprès des instances concernées par son application.

CHAPITRE 2

ASSISES THÉORIQUES

Le second chapitre présente les assises théoriques sur lesquelles cette étude s'appuie. Nous présentons donc la compétence éthique à partir de laquelle nous avons réalisé cette recherche. Nous précisons d'abord ce que nous entendons par « compétence éthique » en définissant l'éthique proprement dite, en prenant une distance avec la compétence éthique élaborée dans le document « *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles* » (MEQ, 2001) et en présentant la compétence éthique du Conseil supérieur de l'éducation telle que présentée dans son rapport annuel de 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Ensuite, nous développons la notion de programme puisque c'est à l'intérieur de ceux-ci que nous avons collecté nos données.

2.1 La compétence éthique

2.1.1 Précision des concepts

La compétence éthique dont il est question à l'intérieur de ce document est essentiellement tirée du rapport annuel de 1989-1990 du Conseil supérieur de l'éducation : Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle.

Pourquoi est-il question d'éthique et non de morale ? Étymologiquement, les mots «morale» et «éthique», l'un d'origine latine et l'autre d'origine grecque, renvoient à des significations similaires se rattachant aux mœurs, aux coutumes, aux façons d'agir. Par contre, au fil du temps une distinction s'est opérée entre ces deux concepts ayant la poursuite du Bien comme leitmotiv. La morale serait davantage externe au sujet. Basée sur des règles préétablies, elle pourrait être imposée si nécessaire. Elle est une lunette par laquelle on peut juger d'une action et/ou la commander. L'éthique serait plutôt interne au sujet et qu'elle impliquerait la notion du jugement. Comme le mentionnent Desaulniers et Jutras (2006, p. 35) l'éthique est seulement incitative : elle propose des valeurs pour guider les actions. Elle nous aide à comprendre des problèmes moraux ou sociaux dans leur complexité, à prendre des décisions et à trouver des réponses. Bref, toujours selon Desaulniers et Jutras, l'éthique se distingue de la morale par sa référence aux valeurs plutôt qu'à des obligations pour l'agir (2006, p. 223).

Une fois la primauté (non obligée, mais délibérée) de l'éthique sur la morale démontrée, nous faisons une autre distinction. En effet, il est important de mentionner qu'il existe un courant spécifique en matière d'éthique auquel la présente réflexion tentait de se dissocier : l'éthique appliquée. Comme il a été mentionné précédemment, l'éthique dans son sens large, aussi appelée éthique fondamentale, renvoie à la réflexion des individus sur leurs finalités en tant que sujet. Comme l'affirment Desaulniers et Jutras (2006, p. 33), elle ne propose pas de solutions pratiques; elle aide à réfléchir aux actions humaines en posant des questions sur leur signification, leurs finalités, leurs répercussions sur soi et sur autrui. Elle incite chaque personne à trouver sa réponse en réfléchissant, en étant créative et

responsable. On dit souvent que l'éthique vise un certain art de vivre. Ces remarques montrent que l'éthique peut être autant de réflexion sur l'action qu'une préparation à l'action ou une action. De plus, l'éthique est toujours motivée par l'action qui, de façon ultime, symbolisera sa réalisation. Quant à elle, l'éthique appliquée se rapporte davantage aux aspects pratiques d'une réflexion éthique. Elle a, elle aussi, l'action comme visée, mais toujours dans une optique de rendement face à une situation bien identifiée (Sperber, 2001, p. 534, Desaulniers, Jutras, 2006, p. 34).

La compétence éthique qui a été abordée par cette réflexion ne s'inspire pas de celle prônée par le ministère de l'Éducation du Québec à l'intérieur du document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). En effet, la douzième compétence de ce référentiel est beaucoup affiliée à l'éthique professionnelle, et donc à l'éthique appliquée. « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 131) renvoie trop à la conception de l'enseignant comme professionnel et non comme personne ayant un mandat social de transmission de valeurs. La présente réflexion voulait davantage s'identifier au courant d'éthique fondamentale et non à celui de l'éthique appliquée.

L'éthique dont on parle ici est d'abord un questionnement radical, c'est aussi une recherche en profondeur, car elle s'ouvre sur des choix fondés sur des valeurs et sur des actions délibérées qui visent finalement l'accomplissement de la personne et de la collectivité [...]

Il semble aujourd'hui pertinent d'aborder de front cet aspect de l'apprentissage et du développement, dont on reconnaît partout l'importance mais qu'on laisse souvent dans l'ombre en pensant que les cours de morale et de religion au primaire [...] accomplissent, à eux seuls, la mission des établissements d'éducation à cet égard (CSE, 1990, p. 9).

2.1.2 La compétence éthique selon le Conseil supérieur de l'éducation

Comme il a été mentionné plus haut, la compétence éthique dont il est ici question réfère à celle définie par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation : Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. L'intégration de celle-ci permet à l'individu de choisir et d'agir de façon responsable dans des situations concrètes en faisant référence à des valeurs. C'est autour des trois principaux axes suivants qu'est articulée la compétence éthique : le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue, l'habileté à exercer un esprit critique et créatif puis la disposition à l'autonomie et à l'engagement.

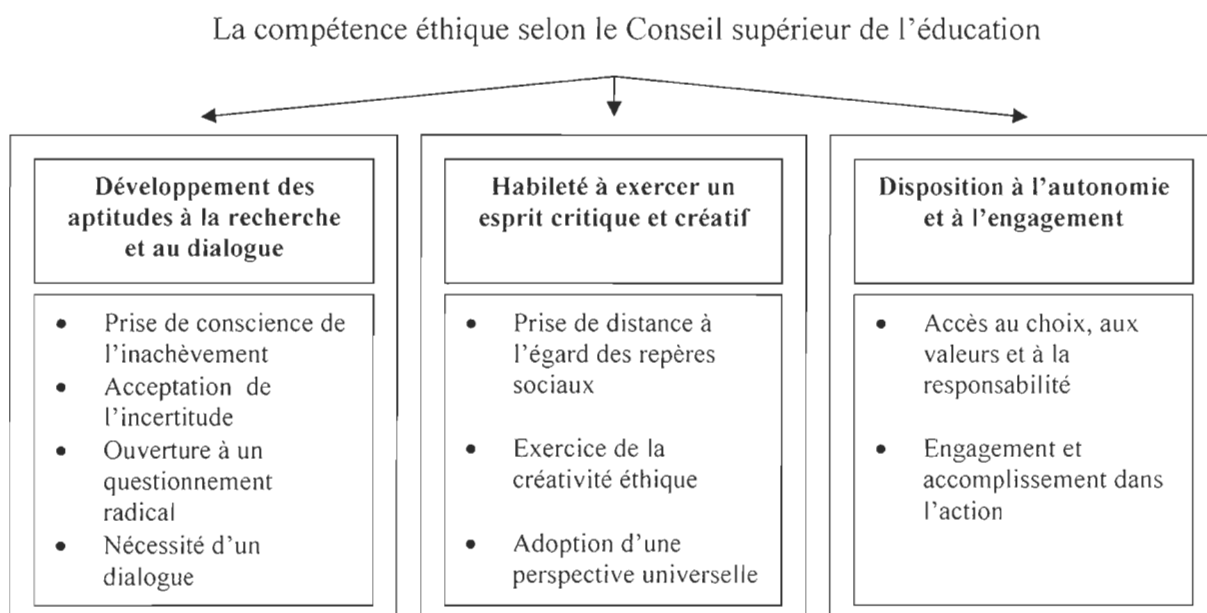


Figure 2.1.2

En premier lieu, la compétence éthique s'articule autour de l'axe du développement d'aptitudes à la recherche et au dialogue. C'est la « racine de la pensée éthique » (CSE, 1990, p. 33), c'est-à-dire le préalable à l'exercice des deux autres axes de la compétence. Il se divise en quatre sous-thèmes distincts. Tout d'abord, il y a la prise de conscience de l'inachèvement qui se veut être la reconnaissance du caractère incomplet de l'humain autant sur le plan personnel que sur le plan collectif. Évidemment, cette prise de conscience de l'inachèvement (personnel et collectif) implique une exigence de recherche visant à réduire l'écart qui existe entre le réel et les aspirations. En second lieu, c'est l'acceptation de l'incertitude qui caractérise l'axe du développement des aptitudes au dialogue et à la recherche. Ici, il est davantage question de l'incertitude lorsque l'on privilégie la nouveauté. En effet, les situations nouvelles remettent en question les systèmes de référence et ainsi, l'absence de balise implique un risque certain, une incertitude certaine. Lorsque l'individu est conscient de son inachèvement et qu'il en accepte l'incertitude comme conséquence, il lui faut s'ouvrir au questionnement radical qui est le troisième sous-thème du premier axe de la compétence éthique. Celui-ci a pour idée principale la recherche du sens des événements et de la cause des phénomènes qui pourront mener au choix de ce qui a de la valeur et/ou ce qui est digne d'action. Finalement, c'est la nécessité du dialogue qui caractérise le développement des aptitudes au dialogue et à la recherche. Ce dialogue s'opère d'abord de façon personnelle. C'est un moment de réflexion dans lequel chacun cherche à comprendre et à analyser les données du problème en cause en se documentant sur le sujet, en considérant les différents acteurs en présence, en discernant les valeurs en jeu et en pesant les motifs de la conduite à adopter. Ensuite, vient le dialogue interpersonnel qui est le moment informel et amical d'exposer ses opinions à son entourage

immédiat. C'est un moment privilégié pour raffiner son point de vue, le nuancer et le modifier à la lumière des échanges vécus. En troisième et dernier lieu, vient le temps de prendre la parole de façon formelle et méthodique. C'est maintenant l'heure d'exposer ses idées à la société à l'intérieur du discours collectif qui vise le ralliement d'individus à un consensus minimal sur des questions données. Donc, le premier axe de la compétence éthique, qui se veut surtout un préalable à l'exercice des deux autres, se développe en quatre catégories, soit la prise de conscience de l'inachèvement, l'acceptation de l'incertitude, l'ouverture au questionnement radical et la nécessité du dialogue.

Le deuxième axe caractérisant la compétence éthique est celui de l'habileté à exercer un esprit critique et créatif. C'est dans cette étape du processus que s'exerce le jugement proprement dit. Comme le premier axe, le second comporte quelques sous-thèmes. D'abord, c'est la prise de distance à l'égard des repères sociaux qui doit s'opérer. Chaque individu évolue dans un milieu qui est, à des degrés divers, influencé par une multitude de références comme les mœurs, les morales institutionnalisées (famille, école, gouvernement, Église, etc.), le droit dans son sens juridique et l'héritage culturel. « Aucun de ces repères sociaux ne remplace la conscience critique et créatrice de chacun et chacune » (CSE, 1990, p. 37). Il faut alors apprendre à connaître et à questionner ces repères sociaux si l'on veut être en mesure de bien intégrer une compétence éthique. Le deuxième sous-thème de cet axe est celui de l'exercice de la créativité éthique. Il s'agit ici de décortiquer, en deux temps, la situation pour mieux la juger. En premier lieu, il y a la compréhension de la situation. Comme un jugement éthique est nécessairement ancré dans un contexte précis, il faut être en mesure de bien l'identifier et de bien le comprendre. Il faut d'abord jauger une

situation et ses caractéristiques pour être en mesure de bien discerner les valeurs qui en découlent. Ensuite, dans « l'étape » du discernement des valeurs, il faut faire ressortir les valeurs en jeu, identifier ce qui mérite d'être poursuivi et ce qui est assez important pour susciter l'action. Viendra ensuite l'adoption d'une perspective universelle qui est le troisième et dernier sous-thème du deuxième axe de la compétence éthique. Il s'agit ici d'élargir le raisonnement en considérant les impacts inhérents sur le reste du monde des jugements que l'on porte et des actions que l'on désire mener à terme. En résumé, le deuxième axe de la compétence éthique se divise en trois sous-thèmes : la prise de distance à l'égard des repères sociaux, l'exercice de la créativité éthique et l'adoption d'une perspective universelle.

La compétence éthique selon le Conseil supérieur de l'éducation comporte un troisième axe qui est essentiellement orienté sur l'action. Cet axe implique un premier sous-thème : l'accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité, qui est celui de la décision, c'est-à-dire, le pouvoir d'orienter ses réflexions selon ses propres jugements et valeurs. Il est ici question d'autonomie éthique. Cette décision doit provenir d'un choix personnel provenant d'une délibération interne, elle doit faire référence à des valeurs qui sont propres à la personne qui décide et doit contenir une notion de responsabilité. Cette responsabilité doit se voir au tout début du processus comme élément déclencheur de la compétence éthique en ce sens où chacun a un devoir envers soi-même ou la société. Elle doit aussi être présente à la toute fin, car les individus impliqués dans un processus de compétence éthique doivent être en mesure de répondre de leurs actes. Finalement, le dernier sous-thème du troisième axe est celui de l'engagement et de l'accomplissement dans l'action qui est la

mise en application de tout le processus de réflexion. En fait, l'action éthique est la mise en œuvre concrète de valeurs dans un but de développement personnel et collectif. Donc, le dernier des trois axes de développement de la compétence éthique comporte deux sous-thèmes, soit l'accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité et l'engagement et l'accomplissement dans l'action.

En résumé, la compétence éthique se divise en trois axes : le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue, l'habileté à exercer un esprit critique et créatif et la disposition à l'autonomie et à l'engagement. Il est important de voir le développement de la compétence éthique comme un processus. Ses différents axes ne peuvent être complètement séparés et peuvent même parfois se chevaucher. En fait, il est souhaitable qu'ils se chevauchent pour assurer une bonne cohérence tout au long du cheminement.

2.2 La notion de programme

La présente réflexion avait pour principal objectif de décrire la place qui est accordée à la compétence éthique dans les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Pour bien circonscrire l'étendue de cette étude, il était nécessaire de bien définir le concept de programme. De même, pour bien cerner le concept de programme, il était indispensable de prendre un léger détour et d'élaborer sur la notion de curriculum.

De façon généralement acceptée, le terme curriculum renvoie à une vision très globale de l'éducation qui ne peut être circonscrite à l'intérieur d'un seul document. Chaque gouvernement possède une vision de l'éducation qui est caractérisée par l'ère du temps et les spécificités de la société. C'est cette vision qu'incarne le curriculum. En clair, le terme « curriculum » désigne les manières de penser, d'organiser et de diffuser la culture scolaire, ainsi que les parcours d'apprentissages des élèves » (Danvers, 2003, p.144).

En fait, l'utilisation la plus habituelle du concept du curriculum fait référence au contrat existant entre la société, l'État et le professionnel de l'éducation en ce qui concerne les expériences éducatives que les apprenants doivent effectuer dans une certaine phase de leur vie. Pour la majeure partie des auteurs et des praticiens de l'éducation, le curriculum définit : 1. Pourquoi? 2. Quoi? 3. Quand? 4. Où? 5. Comment? 6. Avec qui apprendre ? En utilisant des concepts appartenant à la pédagogie, on peut dire que le curriculum définit les fondements et les contenus éducatifs, leur échelonnement en relation avec l'allocation de temps disponible pour les expériences éducatives, en particulier les méthodes ou les didactiques à mettre en œuvre, les ressources d'apprentissage et d'enseignement (entre autres les moyens d'enseignement et les nouvelles technologies), l'évaluation, ainsi que le profil des enseignants (Groulx, 2002, p. 163).

D'autre part, le programme est davantage perçu comme un moyen concret et tangible d'incarner le curriculum. C'est donc dire que l'on entend par "programme scolaire" un domaine d'enquête et d'action qui concerne tout ce qui touche à la scolarité, et notamment le contenu, l'enseignement dispensé, l'apprentissage ou acquisition des connaissances et les ressources » (Goodlad, 1979, p. 60). On tient compte des cinq strates évoquées par :

Le programme idéal est défini par ceux qui l'élaborent;

Le programme formel est celui qui recueille l'adhésion officielle de l'État et des commissions scolaires, et doit être adopté par les établissements et les enseignants;

Le programme apparent est celui dont les parents et les enseignants estime qu'il reflétera leur point de vue subjectif de ce qui doit être enseigné;

Le programme opérationnel est celui qui est dispensé aux élèves dans les classes, ce qui peut être différent;

Le programme vécu est celui qui est effectivement vécu par les élèves.

Pour la présente étude, il va de soi que ce n'était nullement dans la globalité du curriculum scolaire québécois que la place accordée à la compétence éthique a été décrite. Comme il a déjà été mentionné à plusieurs reprises, c'est à l'intérieur du programme de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire que s'est effectuée la présente réflexion. Plus précisément, en se référant aux strates élaborées par Goodlad, c'est le programme formel (analyse de contenu) ainsi que le programme vécu (questionnaire aux étudiants) qui ont été ciblés pour décrire la place accordée à la compétence éthique lors de la formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Pour être acceptés par le ministère de l'Éducation du Québec, les programmes formels des universités du Québec se doivent de respecter un certain cadre. En effet, le ministre de l'Éducation, par le biais de la Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec (CREPUQ), et plus particulièrement par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), s'assure que tous les programmes de formation universitaires en enseignement incluront un certain nombre d'aspects. Ces critères à rencontrer sont élaborés à l'intérieur du « Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement » dont la plus récente mise à jour, qui remonte au mois d'avril 2001, tient compte de l'approche professionnelle de l'enseignement élaborée par le

ministère de l'Éducation du Québec dans *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001).

Le guide d'élaboration des programmes de formation à l'enseignement mis de l'avant par le CAPFE présente une dizaine de sections distinctes. Celles sur lesquelles s'appuie la présente recherche sont davantage reliées aux apprentissages, méthodes et ressources, que les universités mettent de l'avant pour la formation. Ces quatre sections incarnent alors l'idée de programme scolaire telle que décrite précédemment. On y retrouve premièrement l'atteinte des compétences professionnelles qui se veut être une affiliation explicite au document du MEQ sur la formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles. Donc, la vision globale sous-tendant le programme, la description des moyens proposés pour assurer l'acquisition et l'intégration de chacune des compétences professionnelles, la description des modes d'évaluation pour mesurer les niveaux de maîtrise des compétences ainsi qu'une section ayant trait à la compétence dans la langue d'enseignement sont présentées. Deuxièmement, à la section six, c'est la structure du programme qui se doit d'être élaborée par l'université. Il est ici question d'avoir une idée globale du cheminement que doivent accomplir les étudiants pour obtenir leur diplôme. En d'autres mots, il s'agit de situer dans le temps, de façon chronologique, chacun des cours obligatoires. Ensuite, se sont les activités du programme de formation proprement dites qui doivent être présentées par l'université. C'est cette partie du programme qui est ciblée par la recherche. Dans un baccalauréat en enseignement, ce sont les cours et les stages qui font ici l'objet de la description. Il est important de préciser qu'il s'agit ici de la majeure partie du programme puisque les cours et les stages, c'est-à-dire les objectifs qu'ils poursuivent,

leurs contenus, les formules pédagogiques auxquelles ils font appel ainsi que les moyens d'évaluation qui sont mis de l'avant, se doivent d'être explicités.

En résumé, il est utile de rappeler que la présente réflexion portait, non pas sur le curriculum scolaire québécois qui est beaucoup trop vaste, mais bien sur les programmes formels et vécus de la formation initiale à l'enseignement qui sont rédigés et dispensés par les universités québécoises. Ces divers programmes se doivent de respecter une certaine structure qui a été élaborée par le CAPFE qui est mandaté par le ministre de l'Éducation du Québec.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Le troisième chapitre traite spécifiquement de la méthodologie déployée pour mener à terme cette recherche. En premier lieu, nous traitons de l'analyse de contenu des programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des trois universités ciblées par la recherche, soit l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université Laval. Il est ensuite question du questionnaire que nous avons utilisé pour consulter les principaux acteurs touchés par la formation initiale à l'enseignement, soit les étudiants.

3.1 Le lien entre la problématique de recherche et la méthodologie

Ici, il est important de rappeler la structure particulière de la présente étude. Effectivement, tous les travaux de recherche n'empruntent pas le même chemin pour répondre à leur questionnement initial. Les différents choix effectués lors de l'élaboration de la problématique entraînent forcément des conséquences qui leur sont propres. Dans le cas de cette recherche, deux questions, auxquelles se rattache un objectif spécifique pour chacune d'entre elles, ont été élaborées afin de mener à terme la réflexion sur la place qui est accordée à la compétence éthique à l'intérieur des programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans les universités francophones du Québec. Deux questions de recherche débouchent alors sur deux méthodes de collecte de

données : l'une qualitative et l'autre quantitative. Nous utilisons l'analyse de contenu pour décrire la place accordée à la compétence éthique dans les programmes formels des universités (les intentions) et le questionnaire pour décrire la place qui est accordée à la compétence éthique à l'intérieur du programme vécu par les étudiants (perception de la réalité).

3.2 L'analyse de contenu

3.2.1 Définition et caractéristiques de l'analyse de contenu

La méthode de l'analyse de contenu a été privilégiée pour décrire la place accordée à la compétence éthique dans les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Selon Mucchielli, (1979, p. 10) l'analyse de contenu est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié. Plus spécifiquement, « c'est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir certaines caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (L'Écuyer, 1987, p. 50). Dans le cas de la présente étude, le corpus de l'analyse de contenu est naturel et homogène. L'analyse proprement dite est pour sa part catégorielle thématique et porte sur le contenu manifeste des programmes. Finalement, c'est la fréquence d'occurrence des indicateurs appartenant aux catégories fermées qui est comptabilisée.

Pour cette étude, c'est le sens des énoncés des programmes formels de formation des maîtres qui est analysé. « C'est-à-dire prenant en compte, derrière la surface des mots et des phrases, les unités de signification ou thèmes. On parlera d'analyse de contenu thématique » (Bardin, 2003, p. 253). En clair, il n'est pas question de rechercher des mots, mais plutôt des idées. De plus, pour la présente recherche, c'est le contenu manifeste qui, comme l'affirme L'Écuyer (1987, p. 51) désigne le matériel brut faisant l'objet de l'analyse, laquelle porte alors directement et exclusivement sur ce qui a été ouvertement dit ou écrit, tel quel, par le répondant qui tient lieu de sujet. Effectivement, il s'agit de décrire la place qui est accordée à la compétence éthique en observant la présence ou l'absence des indicateurs se référant aux catégories et sous-catégories qui la représentent à l'intérieur des programmes formels, c'est-à-dire ceux qui ont été rédigés par les universités.

3.2.2 Le corpus

Pour cette recherche, qui vise à décrire la place accordée à la transmission de la compétence éthique dans les programmes formels de formation initiale à l'enseignement, ce sont les descriptions des cours incluses dans les programmes des trois universités ciblées qui constituent le corpus. Celui-ci peut être qualifié de naturel et homogène. En effet, selon Laurence Bardin (2003, p. 248), le corpus naturel est une trace communicationnelle qui existe d'elle-même dans l'ordinaire de la vie en société et est repérée pour analyse. Pour répondre à la première question de cette recherche, il allait de soi que l'analyse portait sur un corpus naturel. En effet, les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des universités francophones du Québec existent en dehors de

cette étude. Finalement, pour que l'homogénéité du corpus soit affirmée, les diverses sources qui le composent « doivent être produites dans des situations analogues, provenir de sources émettrices comparables ou être reçues par des conditions de réception de même type» (Bardin, 2003, p. 248). Or, tous les programmes de formation initiale à l'enseignement des universités québécoises, ainsi que la description de leurs cours, ont été rédigés selon le Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE, 2001) élaboré par le Comité d'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement.

3.2.3 L'échantillonnage du corpus

Pour arriver à ressortir des données significatives à partir du contenu des programmes formels de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, il n'est pas nécessaire de tous les analyser. En effet, un échantillonnage des programmes des différentes universités est effectué. Au Québec, il y a neuf universités francophones qui offrent le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Pour être représentatif, l'échantillon du corpus doit cibler les programmes de 3 universités (33% de la population). Celles-ci ont été choisies de façon non-probabiliste. Pour obtenir une représentativité appréciable de la situation québécoise quant à la distribution des universités, nous avons décidé de choisir une université de grande taille (milieu urbain), une université de petite taille (provenant des régions) et une université de taille moyenne. Les universités retenues sont les suivantes : l'Université Laval (milieu urbain), l'Université du Québec à Trois-Rivières (université de moyenne taille) et l'Université du Québec à

Rimouski (université en région). C'est donc dire que les programmes formels (élaborés selon le guide de rédaction du CAPFE) de ces trois universités ont servi d'échantillon pour représenter le corpus étudié et par conséquent, pour répondre à la première des deux questions de cette recherche.

3.2.4 Les étapes de l'analyse de contenu

Pour la présente étude, c'est la séquence proposée par L'Écuyer, dans le livre de Desaulniers, *Les méthodes de la recherche qualitative* (1987), qui a été retenue. Évidemment, certaines modifications ont été apportées : la séquence proposée par L'Écuyer comporte six étapes distinctes. Pour mieux se coller à la réalité de la présente étude, nous conservons cinq étapes.

- 1-Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés
- 2-Choix et définition des unités de classification
- 3-Processus de catégorisation et de classification
- 4-Quantification et traitement statistique
- 5-Interprétation des résultats

Lecture préliminaire et établissement d'une liste d'énoncés

Cette étape est une lecture (et relecture) du matériel sur lequel porte l'analyse de contenu. Les buts poursuivis par cette étape sont les suivants : acquérir une vue d'ensemble du matériel choisi, pressentir le type d'unité informationnelle à retenir pour la classification ultérieure et appréhender certaines grandes particularités qui vont éventuellement constituer les divisions. Cette première étape est primordiale. En effet c'est lors des lectures

préliminaires que prend forme la structure sur laquelle toute l'analyse de contenu est construite. Par exemple, c'est dans cette première étape qu'ont été pensés les indicateurs (L'Écuyer parle d'unité informationnelle) et les catégories (cette fois, l'auteur utilise le terme divisions). Dans le cas de cette recherche, ce sont les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des universités francophones du Québec qui sont l'objet de l'étude. Donc, c'est en les survolant à quelques reprises que nous sommes parvenus à identifier les endroits où devait se poser notre regard d'analyste. De plus, c'est lors de cette lecture préliminaire qu'il a été possible d'estimer l'étendue de la tâche à réaliser.

Choix et définition des unités de classification

Cette deuxième étape vise le morcellement du corpus en unités sémantiques. Dans les faits, « il s'agissait [...] de découper le matériel en énoncés plus restreints possédant normalement un sens complet en eux-mêmes et qui devaient servir à toute la classification ou codification ultérieure (L'Écuyer, 1987, p. 50). Évidemment, cette façon de faire est davantage reliée à une analyse de contenu qui vise à intégrer dans des catégories la totalité des unités sémantiques d'un corpus. Par exemple, les réponses à des questions ouvertes devraient toutes pouvoir être associées à des catégories développées par le chercheur.

En ce qui concerne la présente recherche, bien que ce soit la totalité du corpus qui ait été analysé, ce n'est qu'une partie de ce dernier qui a été traité ultérieurement. En effet, il ne s'agissait pas de séparer tous les éléments mentionnés dans les programmes dans des

catégories, mais plutôt de relever dans les programmes des éléments qui font référence aux diverses catégories de la compétence éthique du Conseil supérieur de l'éducation. En résumé, cette étape, celle du morcellement du matériel en unités sémantiques, n'a pas été utilisée pour cette recherche.

Processus de catégorisation et de classification

La troisième étape de l'analyse de contenu vise à réorganiser le matériel. C'est durant cette étape que les différents indicateurs relevés lors de la lecture sont associés à des catégories. Les catégories ont pour objectif de rassembler des indicateurs se rapportant au même phénomène. Il existe, selon L'Écuyer (1987, p. 56), trois différents types de catégorie :

Le modèle ouvert : « Il n'existe pas de catégorie au départ : les catégories proviennent du matériel analysé à partir de regroupements successifs des énoncés en se basant sur leur parenté ou similitude de sens les uns par rapport aux autres ».

Le modèle fermé : « Les catégories sont prédéterminées par le chercheur dès le départ ; il s'agit pour le chercheur de vérifier le degré avec lequel ces catégories peuvent être ou non retrouvées dans le matériel analysé. Ces catégories sont habituellement immuables ».

Le modèle mixte : « Une partie des catégories sont préexistantes au départ tandis que le chercheur envisage la possibilité qu'un certain nombre s'ajoutent ou en remplacent d'autres en cours d'analyse. Les catégories préexistantes, contrairement aux catégories prédéterminées du modèle B [modèle fermé], n'ont aucun caractère immuable ; elles peuvent être conservées, rejetées, modifiées ou nuancées, complétées par de nouvelles catégories et même remplacées par elles selon la nature des particularités du matériel recueilli ».

Pour des raisons évidentes, le modèle fermé avec des catégories prédéterminées est celui qui a été retenu afin de répondre au premier objectif de cette recherche. En effet, comme il s'agit de décrire la place qui était accordée à la compétence éthique telle qu'élaborée par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec dans les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, les catégories de l'analyse de contenu sont les mêmes que celles qui apparaissent dans le document qui présente la dite compétence.

Bien que la grille d'analyse soit « fermée », c'est-à-dire que comme le mentionne L'Écuyer (1987), les catégories sont immuables, nous avons constaté au cours de l'analyse que le terme « éthique » était parfois évoqué de façon générale ou globale dans le matériel analysé. Il nous était alors impossible d'insérer ces affirmations dans l'une ou l'autre des catégories de la grille d'analyse. Pour ne pas les ignorer, nous les avons consignées sous la rubrique « indicateurs référant au terme général de l'éthique ».

En ce qui concerne le choix des sous-catégories, c'est-à-dire les manifestations observables et tangibles des catégories de la compétence éthique, c'est à la suite d'une relecture rigoureuse du texte du Conseil supérieur de l'éducation qu'elles ont été élaborées. Il est important de spécifier que chacune des sous-catégories est mutuellement exclusive, c'est-à-dire qu'un indicateur de la compétence éthique relevé dans un programme ne peut pas se retrouver à plus d'un endroit dans la grille. De plus, ces sous-catégories ont été obtenues par validation d'expert. C'est-à-dire que la transformation du texte du Conseil

supérieur de l'éducation en grille d'analyse a été validée par une personne compétente en ce qui concerne le choix de l'ensemble des sous-catégories.

Une fois que le choix des sous-catégories a été validé, nous avons validé la grille elle-même. Nous avons demandé à un professeur du module des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis) d'analyser les descriptions de cours du programme de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour voir dans quelle mesure il arriverait aux mêmes résultats que nous. Lors de cette validation, 54 indicateurs sur 63 se retrouvaient dans les mêmes catégories d'analyse. Donc, 86% des indicateurs ont été validés ce qui est un degré significatif de concordance (voir annexe E). À la suite de cette validation, nous avons tout simplement analysé le corpus préétabli, soit les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des trois universités à l'étude. Il s'agissait de lire attentivement les descriptions de cours des programmes des trois universités à l'étude et relevant les indicateurs qui s'associaient à l'une ou l'autre des catégories de la grille d'analyse.

La place occupée par la compétence éthique dans les voies de formation

Dans le cadre de notre étude, nous voulions également déterminer quelles étaient les voies de la formation qui étaient les plus irriguées par la compétence éthique. En effet, la vision globale des programmes en formation initiale à l'enseignement s'articule autour de cinq voies de formation. Premièrement, la voie des fondements de l'éducation qui selon

Legendre (2005, p. 680) sont les assises sur lesquelles on développe le domaine de savoir et d'activités de l'éducation. Deuxièmement, la voie de la didactique est toujours selon Legendre (2005, p. 403), la discipline éducationnelle dont l'objet est la synthèse des composantes et des relations au sein d'une situation pédagogique. Troisièmement, la voie de la psychopédagogie qui, selon Raynal et Rieunier (1997, p. 309), est la discipline qui utilise les travaux, les outils et les résultats de la recherche en psychologie et en pédagogie, analyse les problèmes posés par les situations d'apprentissage, d'enseignement, ou les actions de formation. Quatrièmement, c'est la voie de la formation pratique qui selon Arénilla, Gossot, Roland, Roussel (1996, p. 134) permet le contact direct avec la réalité des établissements et des classes. Cinquièmement, certains indicateurs ont été mis en relation avec la voie touchant des activités de synthèse prévues dans la formation. Ces activités sont des moments privilégiés de recul, de répit et de distanciation qui suscitent bilans et diagnostics (regards autocritiques de plus en plus aiguisés), favorisant, en pleine conscience, l'intégration de savoirs et la délimitation d'éventuels besoins de formation complémentaire (UQTR, 2002, p. 15),

En plus de quantifier la fréquence d'occurrence des indicateurs à travers la grille d'analyse, nous avons mis en relation chacun des indicateurs avec une des cinq voies de formation.

Quantification et traitement statistique

« C'est le moment de quantifier les données accumulées dans chacune des catégories en terme de fréquences, de pourcentages ou des divers autres indices développés par les chercheurs » (L'Écuyer, 1987, p. 61). Dans le cas de la présente étude, c'est la fréquence d'occurrence des différents indicateurs qui nous permet de décrire l'importance qui est accordée à la compétence éthique dans les programmes formels d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des universités francophones du Québec. De plus, la conversion de la fréquence d'occurrence des indicateurs en pourcentage nous permet de cibler les catégories de la compétence éthique qui sont les plus touchées par la formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Finalement, la répartition en pourcentage de la fréquence d'occurrence des indicateurs dans les cinq voies de formation nous permet de préciser davantage à quel moment de la formation initiale est irriguée la compétence éthique.

3.3 Le questionnaire

La deuxième question de recherche poursuit l'objectif de décrire ce qui est réellement vécu lors de la formation des futurs enseignants. Le questionnaire (voir annexe F) est selon nous la méthode de recherche qui est la plus adaptée pour collecter des données puisqu'elle nous permet de consulter plusieurs sujets en plus de nous donner des données uniformes facilement quantifiables.

3.3.1 La population

Le questionnaire permet de consulter les principaux acteurs de la formation initiale à l'enseignement, soit les étudiants et les étudiantes. Évidemment, comme la présente étude vise à décrire la place qui est accordée à une notion spécifique à l'intérieur d'un programme, il serait impertinent de consulter des étudiants qui en sont à leur première, deuxième ou troisième année de formation. Pour collecter des données significatives qui répondent le plus possible à notre deuxième objectif de recherche, il est essentiel de réduire la population de l'étude aux étudiants et étudiantes qui sont rendus à la dernière année de leur formation au baccalauréat. C'est en resserrant la population aux seuls finissants que l'on peut s'assurer d'aller véritablement mesurer l'objet de cette étude. Donc, la population visée par le second objectif de cette recherche est le bassin des étudiants finissants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire des universités francophones du Québec.

3.3.2 L'échantillon

Pour des raisons évidentes de logistique, il n'est pas possible d'interroger tous les étudiants finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire de la province de Québec. C'est pour cette raison qu'un échantillonnage s'est avéré nécessaire. 187 étudiants finissants ont alors été ciblés par le questionnaire. Une fois encore, les sujets étaient repartis dans trois universités (tableau 3.3.2).

Tableau 3.3.2.
Nombre d'étudiants consultés pour chacune des universités à l'étude

| Université | Nombre d'étudiants consultés |
|-----------------|------------------------------|
| UQTR | 25 |
| Laval | 24 |
| UQAR (Rimouski) | 67 |
| UQAR (Lévis) | 71 |
| total | 187 |

3.3.3 *Élaboration du questionnaire*

Le questionnaire de l'étude se présente en deux sections. La première section a pour but la collecte de données descriptives (âge, sexe, université d'appartenance, cours suivi dans d'autres programmes) tandis que la seconde cherche à déterminer la perception qu'ont les étudiants interrogés quant à l'intégration de la compétence éthique lors de leur formation et de l'importance que devrait avoir cette dernière. Pour cette seconde section, nous avons créé 28 items qui sont chacun en lien avec une des sous-catégories de la grille d'analyse de contenu. Cette façon de faire nous assure que le questionnaire couvre l'ensemble des notions de la compétence éthique telle que décrite par le Conseil supérieur de l'éducation. Il est important de préciser que les 28 items du questionnaire sont séparés en deux énoncés (« A » et « B »). Le premier énoncé (« A ») vise à mesurer l'accord ou le désaccord des étudiants interrogés quant à l'intégration d'un apprentissage en lien avec la compétence éthique durant leur formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Perception de l'intégration d'un apprentissage lors de la formation initiale

a) Ma formation universitaire **m'a permis d'apprendre** à faire des choix éclairés parmi les valeurs qui s'offrent à moi.

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Figure 3.3.3.1

Le second énoncé (« B ») cherche à mesurer le niveau d'importance, toujours selon les finissants du programme, que devrait avoir ce même apprentissage en lien avec la compétence éthique lors du baccalauréat.

Perception de l'importance que devrait avoir un apprentissage lors de la formation initiale

b) Ma formation universitaire **aurait dû m'apprendre** à faire des choix éclairés parmi les valeurs qui s'offrent à moi.

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Figure 3.3.3.2

3.3.4 Mise à l'essai du questionnaire

Avant d'être administré à l'échantillon ciblé, le questionnaire a été mis à l'essai auprès de dix jeunes enseignants qui avaient récemment terminé leur formation. Le but de

cet exercice était essentiellement de vérifier si certaines questions posaient problème au niveau de la compréhension. Le processus de validation a plutôt démontré que le questionnaire de l'étude pouvait être administré tel quel puisque aucune modification majeure n'a été apportée après cette étape.

3.3.5 Administration du questionnaire

Pour nous permettre d'accéder à notre échantillon, nous avons rédigé une lettre exposant les visées de cette recherche et nous l'avons envoyée via courriel à des professeurs et chargés de cours des universités ciblées. À la suite de cet envoi, nous avons été en mesure de nous présenter dans les universités de Rimouski et de Trois-Rivières. En ce qui concerne l'Université Laval, après la recommandation du professeur avec lequel nous étions entrés en contact, nos questionnaires ont été envoyés par courriel aux étudiants et ceux-ci nous les ont retournés une fois remplis.

3.3.6 Limites méthodologiques de la recherche

Il va de soi que, comme dans toutes recherches, certaines limites sont inhérentes aux choix réalisés autant sur le plan de la problématique que sur celui de la méthodologie. En ne ciblant que trois universités du Québec, il sera impossible de généraliser à l'ensemble de la population les résultats de cette recherche. De plus, en limitant cette étude aux universités francophones, certaines institutions de formation des maîtres de la province à l'étude sont négligées. Aussi, une section de la formation à l'enseignement est absente de la

recherche en ne s'en tenant qu'aux programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire. Par exemple, les programmes menant à l'obtention des diplômes en enseignement secondaire ou en adaptation scolaire n'ont pas été considérés. Finalement, il est essentiel de mentionner que c'est à partir de la compétence éthique développée dans les assises théoriques que cette réflexion est élaborée. C'est-à-dire que cette recherche se limite à cette dernière et non à toutes les formes que peut emprunter une compétence éthique.

D'autres limites de recherche découlent directement des choix méthodologiques et de leur application. Le fait d'envisager l'analyse de contenu et le questionnaire comme méthode de récolte de données comporte certaines conséquences. Les inconvénients les plus typiques reliés à l'analyse de contenu sont les suivants : le temps (la codification des données exige beaucoup de temps), la fiabilité et la validité (plus difficile à démontrer) et l'attribution équivalente d'importance (on accorde la même importance à chaque élément recueilli alors que l'émetteur du message pouvait vouloir insister davantage sur certains points) (Gauthier, 1997, p. 350). Finalement, le choix du questionnaire comme deuxième méthode de récolte de données engendre d'autres limitations. Évidemment, un questionnaire à choix de réponses éliminait d'emblée certaines nuances qui auraient pu apparaître avec l'utilisation d'un questionnaire ouvert. Aussi, le fait d'interroger certains étudiants en utilisant le courriel laisse entrevoir un plus faible taux de participation voire même d'implication de ceux-ci. Bref, la présente étude, comme toutes les autres études, comporte son lot de limites.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Plus précisément, nous mentionnons les axes de la compétence éthique, telle que décrite par le Conseil supérieur de l'éducation, qui sont les plus touchés par la formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, les voies de formation qui sont privilégiées pour la transmission de la compétence éthique ainsi que l'opinion des étudiants consultés quant à leur impression sur l'intégration dans leur formation des divers aspects de la compétence éthique.

Les résultats de l'analyse de la place occupée par la compétence éthique dans chacun des programmes des trois universités ciblées par la recherche seront présentés séparément. Pour chaque programme, nous présenterons d'abord la répartition des indicateurs à l'intérieur de la grille d'analyse pour ensuite situer ces mêmes indicateurs à travers les cinq voies de formation suivantes : les fondements de l'éducation, la didactique, la psychopédagogie, la formation pratique (les stages) et les activités de synthèse de formation.

Les catégories de la grille d'analyse qui font référence à la compétence éthique sont regroupées autour des trois axes suivants (tableau 4) : le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue, l'habileté à exercer un esprit critique et créatif et la disposition à

l'autonomie et à l'engagement. Comme il est impossible d'insérer certaines affirmations dans les catégories fermées de la grille d'analyse et que nous ne pouvons pas les ignorer ou les évacuer, nous les avons consignées sous la rubrique « Indicateurs référant au terme général de l'éthique ».

Tableau 4
Axes et catégories de la grille d'analyse de la compétence éthique

| Axes | Catégories |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | Prise de conscience de l'inachèvement |
| | Acceptation de l'incertitude |
| | Ouverture à un questionnement radical |
| | Nécessité du dialogue |
| Habilité à exercer un esprit critique et créatif | Prise de distance à l'égard des repères sociaux |
| | Exercice de la créativité éthique |
| | Adoption d'une perspective universelle |
| Disposition à l'autonomie et à l'engagement | Accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité |
| | Engagement et l'accomplissement dans l'action |
| Termes généraux faisant référence à l'éthique | |

4.1 Place de la compétence éthique dans le programme du BÉPEP de l'Université Laval

Le tableau 4.1 expose les résultats obtenus lors de l'analyse de la place occupée par la compétence éthique à l'intérieur du BÉPEP de l'Université Laval. Le nombre d'indicateurs, ainsi que le pourcentage qu'ils représentent, sont mis en évidence pour chacun des axes et chacune des catégories de la grille d'analyse.

Tableau 4.1
Fréquence d'occurrence des indicateurs à l'intérieur du programme BÉPEP de l'Université Laval

| | Nombre d'indicateurs | Pourcentage % |
|-----------------------------------------------------------|----------------------|-----------------|
| Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | - | 0% |
| Prise de conscience de l'inachèvement | □ | 0% |
| Acceptation de l'incertitude | □ | 0% |
| Ouverture à un questionnement radical | □ | 0% |
| Nécessité du dialogue | □ | 0% |
| Habilité à exercer un esprit critique et créatif | 20 (*9) | 55,55% (*25%) |
| Prise de distance à l'égard des repères sociaux | 10 (*2) | 27,77% (*5,55%) |
| Exercice de la créativité éthique | 9 (*7) | 25% (*19,44%) |
| Adoption d'une perspective universelle | 1 | 2,77% |
| Disposition à l'autonomie et à l'engagement | 6 | 16,66% |
| Accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité | 6 | 16,66% |
| Engagement et accomplissement dans l'action | — | 0% |
| Termes généraux | 10 (*8) | 27,77% (22,22%) |
| Totaux | 36 (17*) | 100% (47,22%) |

* Nombre d'indicateurs qui font référence à des cours optionnels

4.1.1 Observations globales

Au total, 36 indicateurs ont été listés lors de l'analyse de contenu du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université Laval. Parmi ces 36 indicateurs, 19 (52,78%) ont été collectés dans des descriptions de cours obligatoires alors que 17 (47,22%), soit près de la moitié, sont associés à des cours optionnels (tableau 4.1). Par exemple, on peut lire dans le contenu du cours « *Éthique et culture religieuse: enseignement au préscolaire/primaire II* » l'affirmation suivante : « *Conditions de la délibération éthique dans une culture pluraliste et démarche de prise de décision éthique* ».

4.1.2 Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

Aucun indicateur n'a été relevé pour le premier axe de la compétence éthique, soit celui du développement des aptitudes à la recherche et au dialogue. Dans le BÉPEP de l'Université Laval, aucune description de cours n'affiche un contenu pouvant être associé à la prise de conscience de l'inachèvement, l'acceptation de l'incertitude, l'ouverture à un questionnement radical ou la nécessité du dialogue. (Voir tableau 4.1)

4.1.3 Habileté à exercer un esprit critique et créatif

La plus grande partie des indicateurs collectés, soit 20 (55,55%), se retrouve dans le deuxième axe de la compétence éthique, qui est l'habileté à exercer un esprit critique et créatif. Le tableau 4.1 montre que 10 indicateurs (27,77%) recueillis lors de l'analyse de contenu sont associés à la prise de distance par rapport aux repères sociaux. Cette catégorie du deuxième axe de la compétence éthique comprend la connaissance des différents grands repères sociaux (les morales institutionnalisées (famille, Église, mouvements politiques), le droit (l'ensemble des lois) et l'héritage culturel (philosophique, scientifique, technologique). Durant la collecte des données de l'analyse de contenu, un indicateur était répertorié lorsque nous avions à faire à des énoncés qui évoquaient la connaissance des structures du système scolaire. Par exemple : « *Aspects culturels, politiques, économiques et autres du système d'éducation* » dans la description du cours « *Aspects sociaux de l'éducation* ». Deux des indicateurs (5,55%) relevés dans cette catégorie du deuxième axe de la compétence éthique sont associés à des contenus de cours optionnels.

La seconde catégorie du deuxième axe réfère, de façon globale, à l'exercice de la créativité éthique. Les termes précisant cet exercice de la créativité éthique à l'intérieur de la grille d'analyse sont « *comprendre la logique d'une situation dans son contexte* » et « *identifier et discerner les valeurs en jeu dans une situation concrète* ». Nous avons décidé d'inclure comme indicateur dans cette catégorie toutes les affirmations faisant référence à une appréciation critique d'une situation. Par exemple, les termes suivants ont été retenus comme des indicateurs valables : *emprise critique, analyse critique, attitude critique, attitude réflexive, regard critique, esprit critique, pratique réflexive, analyse réflexive, examen attentif et critique, examen réflexif, retour réflexif, examen réflexif et critique, réflexion impliquée, critique et documentée*, etc. Par exemple, nous avons relevé comme indicateur l'énoncé : « *Développer et appliquer une approche critique aux postulats sociaux servant à faire l'analyse des relations entre éducation et milieux défavorisés* » se retrouve dans la description du cours optionnel « *Éducation et milieux défavorisés* ». Le quart des indicateurs, soit neuf (25%), qui ont été collectés lors de l'analyse de contenu appartiennent à la catégorie « exercice de la créativité éthique ».

Nous avons recueilli seulement un indicateur (2,77%) pour la catégorie de l'adoption d'une perspective universelle du deuxième axe de la compétence éthique. L'indicateur identifié : « *Apprentissage de la cohabitation dans un contexte pluraliste* » se retrouve à l'intérieur de la description du cours « *Éthique et culture religieuse: enseignement au préscolaire/primaire I* ».

4.1.4 Disposition à l'autonomie et à l'engagement

À la suite de l'analyse de contenu, six indicateurs (16,66%) se retrouvent dans le troisième axe de la compétence éthique qui comporte deux catégories, soit l'accès aux choix, aux valeurs et à la responsabilité ainsi qu'à l'engagement et l'accomplissement dans l'action (voir tableau 4.1). La totalité des indicateurs consignés pour cet axe se retrouvent dans la catégorie de l'accès aux choix, aux valeurs et à la responsabilité. Ils font référence à la clarification des valeurs que peut aborder la formation initiale à l'enseignement, comme par exemple l'énoncé « *Cette synthèse constitue la dernière activité réflexive l'amenant à préciser ses valeurs et ses croyances pédagogiques en tant que futur enseignant* » qui se retrouve dans la description du cours « *Synthèse et intégration* » et à la notion de responsabilité qu'implique le métier d'enseignant dans l'énoncé. : « *Au terme de ce stage, le stagiaire fait la démonstration du niveau atteint de ses compétences en situation de pratique professionnelle, autonome et responsable* » qui est dans la description du cours « *Stage en responsabilité* ».

4.1.5 Termes généraux faisant référence à la compétence éthique

Lors de l'analyse de contenu du programme BÉPEP de l'Université Laval, nous avons listé 10 indicateurs (27,77%) généraux faisant référence à la compétence éthique. Par exemple, les énoncés « *Éthique et profession enseignante. Théories éthiques, conduites morales et décisions professionnelles. Qualité éthique de l'enseignant. Démarche éthique dans la classe* », « *Conditions de la délibération éthique dans une culture pluraliste et*

démarche de prise de décision éthique » et « *Approches du champ de l'éthique* » ont été retenus comme indicateur pour la rubrique termes généraux référant à l'éthique. Des 10 indicateurs collectés, huit sont associés aux cours optionnels : « *Autoformation culturelle, Éducation et culture morale au préscolaire/primaire, Aspects philosophiques de l'éducation, Éthique et culture religieuse: enseignement au préscolaire/primaire II* et *Éducation civique et démocratique de l'enfant*. C'est donc dire que l'étudiant inscrit à ce programme n'est nullement assuré de recevoir le contenu associé à ces cours puisque ceux-ci sont optionnels. Les deux autres indicateurs se retrouvent dans les cours obligatoires « *Éthique et culture religieuse: enseignement au préscolaire/primaire I* » et « *Formation éthique et enseignement au préscolaire/primaire* » (tableau 4.1).

4.2 Répartition des indicateurs à l'intérieur des voies de formation

La structure des programmes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire est divisée en cinq voies de formation : les fondements de l'éducation, la didactique, la psychopédagogie, la formation pratique (les stages) et les activités de synthèse de formation. L'analyse des résultats présente la répartition des indicateurs à l'intérieur de chacune des voies de formation du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire (tableau 4.2).

Tableau 4.2
Fréquence d'occurrence selon les voies de formation pour l'Université Laval

| Voies de formation | Nombre d'indicateurs | % |
|---------------------------|----------------------|------------------|
| Fondements de l'éducation | 18 (*9) | 50% (*25%) |
| Didactique | 12 (*6) | 33,33% (*16,66%) |
| Psychopédagogie | 2 (*1) | 5,55% (*2,77%) |
| Formation pratique | 3 (*1) | 8,33% (*2,77%) |
| Activité synthèse | 1 | 2,77% |
| totaux | 36 (*17) | 100% (*47,22%) |

* Nombre d'indicateurs qui font référence à des cours optionnels

4.2.1 Voie des fondements de l'éducation

Lors de l'analyse de contenu du programme BÉPEP de l'Université Laval, les résultats présentés dans le tableau 4.2 montrent que 18 des indicateurs relevés (50%) se retrouvent à l'intérieur des descriptions de cours concernant les fondements de l'éducation comme par exemple : *Aspects sociaux de l'éducation*, *Aspects politiques des systèmes scolaires* ou *Formation éthique et enseignement au préscolaire/primaire*. Neuf des indicateurs associés aux fondements de l'éducation, c'est-à-dire la moitié, se retrouvent dans des descriptions de cours qui sont optionnels comme par exemple : *Éducation et culture morale au préscolaire/primaire*, *Penser par nous-mêmes: parole et silence* ou *Aspects philosophiques de l'éducation*. Par conséquent, l'étudiant inscrit à ce programme n'est nullement assuré de recevoir le contenu associé à ces cours. Il faut aussi noter que c'est dans la formation aux fondements de l'éducation que se retrouve le plus grand nombre d'indicateurs faisant référence à la compétence éthique. La majorité du contenu ayant un lien avec la compétence éthique serait alors transmis lors des cours portants sur les fondements de l'éducation.

4.2.2 Voie de la didactique

À la suite de l'analyse de contenu du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université Laval, on remarque que 12 des indicateurs relevés (33,33%) se retrouvent à l'intérieur des descriptions de cours ayant trait à la didactique. Parmi ceux-ci, neuf indicateurs associés aux cours à visée didactique, c'est-à-dire la moitié, se retrouvent dans des descriptions de cours qui sont optionnels. Les cours « *Éthique et culture religieuse: enseignement au préscolaire/primaire I* » et « *Éthique et culture religieuse: enseignement au préscolaire/primaire II* » sont les deux cours dans lesquels se trouvent le plus grand nombre d'indicateurs ayant trait à la compétence éthique, soit sept.

4.2.3 Voie de la psychopédagogie

Les résultats de la recherche révèlent que seulement deux des indicateurs consignés (5,55%) se retrouvent dans les descriptions des cours à caractère psychopédagogique. Le premier indicateur relevé est irrigué dans la description d'un cours obligatoire (*Développement humain et apprentissage I*), mais une fois encore, le second indicateur associé aux cours de psychopédagogie se retrouve dans la description d'un cours qui est optionnel (*Éducation et milieux défavorisés*).

4.2.4 Voie de la formation pratique

Lors de l'analyse de contenu du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université Laval, trois des indicateurs collectés (8,33%) se retrouvent dans les descriptions des activités de formation pratique, soit les stages. Les deux premiers ont été relevés à l'intérieur des descriptions des cours suivants : *Stage de socialisation professionnelle* et *Stage en responsabilité*. L'autre indicateur a été extrait dans une description de cours optionnel (*Stage de familiarisation en milieu éducatif hors Québec*).

4.2.5 Voie des activités de synthèse de formation

C'est dans les descriptions de cours ayant trait à des activités de synthèse de formation que se retrouve la plus petite fréquence d'occurrence, soit seulement un indicateur sur 36 (2,77%). En effet, il nous a été possible de faire le lien entre la compétence éthique et les activités de synthèse de formation une seule fois lors de l'analyse de contenu du programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université Laval. Cet énoncé se lit comme suit : « *Cette synthèse constitue la dernière activité réflexive l'amenant à préciser ses valeurs et ses croyances pédagogiques en tant que futur enseignant* ». Il est tiré de la description du cours « *Synthèse et intégration* ».

4.3 Place de la compétence éthique dans le programme du BÉPEP de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Le tableau 4.3 expose les résultats de l'analyse de la place occupée par la compétence éthique dans le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le nombre d'indicateurs, ainsi que le pourcentage qu'ils représentent, sont mis en évidence pour chacun des axes de la grille et, dans un deuxième temps, pour chacune des catégories de la grille d'analyse.

Tableau 4.3
Fréquence d'occurrence des indicateurs à l'intérieur du programme BÉPEP de l'Université du Québec à Trois-Rivières

| | Nombre d'indicateurs | Pourcentage % |
|-----------------------------------------------------------|----------------------|---------------|
| Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | 4 | 8,16% |
| Prise de conscience de l'inachèvement | 2 | 4,08% |
| Acceptation de l'incertitude | 0 | 0% |
| Ouverture à un questionnement radical | 0 | 0% |
| Nécessité du dialogue | 2 | 4,08% |
| Habilité à exercer un esprit critique et créatif | 30 | 61,22% |
| Prise de distance à l'égard des repères sociaux | 13 | 26,53% |
| Exercice de la créativité éthique | 15 (*1) | 30,61% |
| Adoption d'une perspective universelle | 2 | 4,08% |
| Disposition à l'autonomie et à l'engagement | 3 | 6,12% |
| Accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité | 1 | 2,04% |
| Engagement et accomplissement dans l'action | 2 | 4,08% |
| Termes généraux | 12 | 24,48% |
| Totaux | 49 (1*) | 100% (2,04%) |

* Nombre d'indicateurs qui font référence à des cours optionnels

4.3.1 Observations globales

Durant l'analyse de contenu du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 49 indicateurs ont été consignés. Des indicateurs dans les trois axes de la compétence éthique ont été relevés lors de l'analyse du programme de formation. Seulement un indicateur a été collecté à l'intérieur d'un cours optionnel.

4.3.2 Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

Au cours de l'analyse, seulement quatre indicateurs (8,16%) ont été collectés pour le premier axe de la compétence éthique soit celui du développement des aptitudes à la recherche et au dialogue (tableau 4.3). Parmi ces indicateurs, deux (4,08%) se retrouvent dans la catégorie de la prise de conscience de l'inachèvement. À titre d'exemple, l'énoncé « *Permettre à l'étudiant de saisir l'importance et la pertinence des activités de recherche dans le cadre d'une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » qui se retrouve dans la description du cours « *Démarches de recherche et pratique professionnelle en éducation* ». Les deux autres indicateurs (8,16%) collectés pour cet axe se retrouvent dans la catégorie de la nécessité du dialogue. Par exemple, on retrouve l'énoncé suivant dans la description du cours « *Courants pédagogiques contemporains et philosophie de l'éducation : Débattre, d'un point de vue critique de la diversité des convictions, des modèles de formation et de développement arrimés à la transformation des*

valeurs sociales, des questions majeures posées par les mouvements de l'éducation nouvelle, des méthodes actives et des pratiques pédagogiques innovatrices et alternatives ».

4.3.3 Habileté à exercer un esprit critique et créatif

La majorité des indicateurs relevés pour ce programme de formation, soit 30 (61,22%) se retrouve dans le deuxième axe de la compétence éthique.

Le tableau 4.3 révèle que 13 indicateurs (26,53%) recueillis lors de l'analyse de contenu sont associés à la prise de distance par rapport aux repères sociaux. Par exemple, l'énoncé : « *Saisie et mise en perspective de la contribution des figures de l'éducation les plus prestigieuses et des penseurs les plus déterminants comme ayant incarné, en Occident et à sa périphérie, les tendances lourdes des systèmes de savoir et des formations idéologiques qui travaillent les cultures et les grands ensembles sociaux* » qui se retrouve dans la description du cours « *Histoire des idées et des institutions éducatives* ».

La deuxième catégorie du deuxième axe réfère, de façon globale, à l'exercice de la créativité éthique. Les termes précisant cet exercice de la créativité éthique à l'intérieur de la grille d'analyse sont « *comprendre la logique d'une situation dans son contexte* » et « *identifier et discerner les valeurs en jeu dans une situation concrète* ». Les résultats de la recherche montrent que nous avons récolté 16 indicateurs pour cette catégorie. Par exemple, nous avons retenu comme indicateur l'énoncé : « *Comprendre certains états de fait dans la structure du système éducatif actuel à partir d'une analyse d'éléments*

historiques, politiques et sociologiques et être en mesure de porter un regard critique sur ces états de fait» qui se retrouve dans la description du cours « Organisation de l'éducation au Québec».

Nous avons noté seulement deux indicateurs (4,08%) pour la catégorie de l'adoption d'une perspective universelle du deuxième axe de la compétence éthique. Voici un exemple d'indicateur qui a été consigné: *«Analyser et ressaisir, dans une perspective pluraliste, les principaux courants pédagogiques contemporains, leurs classifications, leurs enjeux et leurs fondements philosophiques et épistémologiques»* qui a été collecté à l'intérieur de la description du cours *«Courants pédagogiques contemporains et philosophie de l'éducation»*.

4.3.4 Disposition à l'autonomie et à l'engagement

Au total, seulement trois indicateurs (6,12%) se retrouvent dans le troisième axe de la compétence éthique qui comporte deux catégories, soit l'accès aux choix, aux valeurs et à la responsabilité et l'engagement et l'accomplissement dans l'action (voir tableau 4.3). De façon plus détaillée, un indicateur a été relevé dans la catégorie de l'accès aux choix, aux valeurs et à la responsabilité. Il est énoncé comme suit : *« Conduite d'un groupe d'élèves qui témoigne que le stagiaire assume toutes les responsabilités inhérentes au rôle de titulaire de classe »* dans la description du cours *« Internat à l'école primaire »*. Finalement, deux indicateurs (4,08%) faisant référence à l'engagement et l'accomplissement dans l'action ont été listés. Voici un exemple parmi ces deux

indicateurs : « *Intégrer les savoirs pour mettre en discours et en actes une position relative au rôle politique des enseignants* ». Il a été relevé à l'intérieur de la description du cours « *Didactique des sciences humaines* ».

4.3.5 Termes généraux faisant référence à la compétence éthique

Lors de l'analyse de contenu du programme de formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous avons listé 12 indicateurs (24,48%) généraux faisant référence à la compétence éthique. Ces derniers ciblent la compétence éthique sans pour autant pouvoir être associés à l'une de ses catégories. À titre d'exemple, les énoncés « *Introduire l'étudiant aux valeurs liées à l'acte d'enseigner ou l'éthique de l'enseignement* », « *Les étapes de la délibération éthique* » et « *Les questions éthiques liées aux relations pédagogiques, à la relation au savoir, aux relations avec les collègues et l'école, à la relation à la société* » ont été retenus comme indicateurs pour la rubrique des termes généraux faisant référence à l'éthique.

4.4 Répartition des indicateurs à l'intérieur des voies de formation

Le tableau 4.4 représente la répartition des indicateurs à l'intérieur de chacune des voies de formation du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Tableau 4.4
Fréquence d'occurrence selon les voies de formation pour l'Université du Québec à Trois-Rivières

| Voies de formation | Nombre d'indicateurs | % |
|---------------------------|----------------------|-----------------|
| Fondements de l'éducation | 21 | 42,85% |
| Didactique | 10 (*1) | 20,40% (*2,04%) |
| Psychopédagogie | 9 | 16,36% |
| Formation pratique | 3 | 6,12% |
| Activité synthèse | 6 | 12,24% |
| totaux | 49 | 100% |

* Nombre d'indicateurs qui font référence à des cours optionnels

4.4.1 Voie des fondements de l'éducation

Les résultats de la recherche montrent que 21 des indicateurs relevés (42,85%) lors de l'analyse de contenu du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières se retrouvent à l'intérieur des descriptions de cours concernant les fondements de l'éducation. Ces indicateurs ont été collectés dans des descriptions de cours tels que: *Courants pédagogiques contemporains et philosophie de l'éducation*, *Histoire des idées et des institutions éducatives*, *Organisation de l'éducation au Québec* ou *Le renouveau pédagogique et le programme de formation de l'école québécoise*. Il faut aussi noter que c'est dans cette catégorie des fondements de l'éducation que se retrouve le plus grand nombre d'indicateurs faisant référence à la compétence éthique. La majorité du contenu ayant un lien avec la compétence éthique serait donc transmis lors des cours portant sur les fondements de l'éducation.

4.4.2 Voie de la didactique

Les résultats de la recherche montrent que 10 des indicateurs répertoriés (20,40%) lors de l'analyse de contenu du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières se retrouvent à l'intérieur des descriptions de cours ayant trait à la didactique comme par exemple : *Didactique de l'éthique et des cultures religieuses*, *Didactique des sciences et de la technologie* ou *Didactique des sciences humaines*. Un des indicateurs associés aux cours à visée didactique se retrouve dans une description de cours qui est optionnel (*Didactique des arts plastiques au préscolaire et au primaire*).

4.4.3 Voie de la psychopédagogie

Neuf des indicateurs consignés (16,36%) se retrouvent dans les descriptions des cours à caractère psychopédagogique comme par exemple : *Écoles, familles, communautés et pluriethnicité*, *Inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux* et *Développement cognitif, apprentissage et pratiques pédagogiques*.

4.4.4 Voie de la formation pratique

Seulement trois des indicateurs collectés (6,12%) lors de l'analyse de contenu du programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières se retrouvent dans les descriptions des activités de

formation pratique, soit les stages. Ils ont été collectés dans la description du stage : *Internat à l'école primaire*. C'est dans cette voie de formation, celle comprenant les stages, que l'on retrouve la plus petite fréquence d'occurrence.

4.4.5 Voie des activités de synthèse de formation

Le tableau 4.4 montre que six des indicateurs consignés (12,24%) se retrouvent dans la voie de formation comprenant les activités de synthèse. Ils ont été relevés dans la description du cours *Démarches de recherche et pratique professionnelle en éducation*.

4.5 Place de la compétence éthique dans le programme du BÉPEP de l'Université du Québec à Rimouski

Le tableau 4.5 expose les résultats de l'analyse de contenu du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski. Le nombre d'indicateurs, ainsi que le pourcentage qu'ils représentent, sont mis en évidence pour chacun des axes de la grille et des catégories de la grille.

Tableau 4.5
Fréquence d'occurrence des indicateurs à l'intérieur du programme BÉPEP de l'Université
du Québec à Rimouski

| | Nombre d'indicateurs | Pourcentage % |
|-----------------------------------------------------------|----------------------|---------------|
| Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | 3 | 6% |
| Prise de conscience de l'inachèvement | □ | 0% |
| Acceptation de l'incertitude | □ | 0% |
| Ouverture à un questionnement radical | □ | 0% |
| Nécessité du dialogue | 3 | 6% |
| Habilité à exercer un esprit critique et créatif | 32 | 64% |
| Prise de distance à l'égard des repères sociaux | 13 | 26% |
| Exercice de la créativité éthique | 18 | 36% |
| Adoption d'une perspective universelle | 1 | 2% |
| Disposition à l'autonomie et à l'engagement | 5 | 10% |
| Accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité | 5 | 10% |
| Engagement et accomplissement dans l'action | □ | 0% |
| Termes généraux | 10 | 20% |
| Totaux | 50 | 100% |

* Nombre d'indicateurs qui font référence à des cours optionnels

4.5.1 Observations globales

Lors de l'analyse de contenu du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski, 50 indicateurs ont été relevés. Ils sont répartis dans les trois axes de la compétence éthique et dans les termes généraux faisant référence à la compétence éthique.

4.5.2 Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

Seulement trois indicateurs (6%) se retrouvent dans le premier axe de la compétence éthique soit celui du développement des aptitudes à la recherche et au dialogue. Dans le programme du baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski, aucune description de cours n'affiche un contenu pouvant être associé à la prise de conscience de l'inachèvement, l'acceptation de l'incertitude ou l'ouverture à un questionnement radical. C'est dans la nécessité du dialogue que se retrouvent les trois indicateurs relevés (voir tableau 4.5). Par exemple, nous avons consigné comme indicateur l'énoncé : « *Développer sa maîtrise des compétences du programme "Éthique et culture religieuse" par la compréhension des grands courants éthiques, des traditions religieuses et séculières et par la pratique du dialogue dans la perspective du vivre ensemble* » qui a été relevé à l'intérieur de la description du cours « *Éthique, culture religieuse et vivre ensemble* ».

4.5.3 Habileté à exercer un esprit critique et créatif

La plus grande partie des indicateurs, soit 32 (64%) se retrouve dans le deuxième axe de la compétence éthique. Les résultats de la recherche présentés dans le tableau 4.5 montrent que 32 indicateurs (64%) recueillis lors de l'analyse de contenu sont associés à la prise de distance par rapport aux repères sociaux. Cette catégorie du deuxième axe de la compétence éthique comprend la connaissance des différents grands repères sociaux (les morales institutionnalisées (famille, Église, mouvements politiques), le droit (l'ensemble

des lois) et l'héritage culturel (philosophique, scientifique, technologique). Durant la collecte des données de recherche, un indicateur était relevé lorsque nous avions affaire à des énoncés qui évoquaient la connaissance des structures du système scolaire. Par exemple, l'affirmation: « *Connaître la structure du système scolaire québécois et le rôle des principaux organismes liés au domaine de l'éducation; connaître les lois et règlements régissant l'éducation; comprendre certains états de fait dans la structure du système éducatif actuel à partir d'une analyse d'éléments historiques, politiques et sociologiques et être en mesure de porter un regard critique sur ces états de fait* » relevée dans la description du cours « *Organisation de l'éducation au Québec* ».

Les résultats de l'étude montrent que nous avons récolté 18 indicateurs pour la deuxième catégorie du deuxième axe. C'est d'ailleurs la catégorie contenant le plus d'indicateurs. Par exemple, l'énoncé : « *Choix critique de matériel didactique au regard des savoirs enseignés* » a été relevé dans la description du cours « *Mathématiques au troisième cycle du primaire* ».

Nous avons extrait seulement un indicateur (2%) pour la catégorie de l'adoption d'une perspective universelle du deuxième axe de la compétence éthique. L'indicateur qui a été relevé est le suivant : « *Perspectives planétaires en matière de services destinés aux jeunes enfants* » à l'intérieur de la description du cours « *Éducation préscolaire* ».

4.5.4 Disposition à l'autonomie et à l'engagement

Cinq indicateurs (10%) se retrouvent dans le troisième axe de la compétence éthique qui comporte deux catégories, soit l'accès aux choix, aux valeurs et à la responsabilité et l'engagement et l'accomplissement dans l'action (voir tableau 4.5). La totalité des indicateurs relevés pour cet axe se retrouve dans la catégorie de l'accès aux choix, aux valeurs et à la responsabilité. Ils font référence à la clarification des valeurs que peut aborder la formation initiale à l'enseignement, comme par exemple « *Familiarisation à la gestion d'un groupe d'élèves et clarification de ses valeurs éducatives* » dans la description du cours « *Stage II: Initiation à l'intervention en classe* » et à la notion de responsabilité qu'implique le métier d'enseignant: « *Analyse critique de sa pratique professionnelle et justification de ses actions par l'utilisation d'arguments fondés* » dans la description du « *Stage IV: Prise en charge de la classe* ».

4.5.5 Termes généraux faisant référence à la compétence éthique

Lors de l'analyse de contenu du programme de formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski, nous avons relevé 10 indicateurs (20%) généraux faisant référence à la compétence éthique (tableau 4.5). Ces derniers ciblent la compétence éthique sans pour autant pouvoir être associés à l'une de ses catégories. Par exemple, les énoncés « *Définition des concepts-clés : déontologie, morale, éthique, culture, droit et droits de la personne* », « *Analyse déontologique et éthique d'incidents critiques et de cas vécus en milieu scolaire* » et

« *Nature et distinction des dimensions spirituelles, éthiques et religieuses de la personne* » ont été retenus comme des termes généraux faisant référence à la compétence éthique.

4.6 Répartition des indicateurs à l'intérieur des voies de formation

Le tableau 4.6 représente la répartition des indicateurs à l'intérieur de chacune des voies de formation du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski.

Tableau 4.6
Fréquence d'occurrence selon les voies de formation pour l'Université du Québec à Rimouski

| Voies de formation | Nombre d'indicateurs | % |
|---------------------------|----------------------|------|
| Fondements de l'éducation | 17 | 34% |
| Didactique | 9 | 18% |
| Psychopédagogie | 11 | 22% |
| Formation pratique | 13 | 26% |
| Activité synthèse | 0 | 0% |
| totaux | 50 | 100% |

4.6.1 Voie des fondements de l'éducation

Lors de l'analyse de contenu du programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski, nous avons collecté 17 indicateurs (34%) qui se retrouvent à l'intérieur des descriptions de cours concernant les fondements de l'éducation comme par exemple : *Organisation de l'éducation au Québec* et

Éthique et profession enseignante. Les résultats montrent que c'est dans cette catégorie des fondements de l'éducation que se retrouve le plus grand nombre d'indicateurs faisant référence à la compétence éthique. La majorité du contenu ayant un lien avec la compétence éthique qui est abordé par le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski serait donc transmis lors des cours portant sur les fondements de l'éducation.

4.6.2 Voie de la didactique

Les résultats montrent que neuf des indicateurs relevés (18%) lors de l'analyse de contenu du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski se retrouvent à l'intérieur des descriptions de cours ayant trait à la didactique. Ces cours sont : *Éthique, culture religieuse et vivre ensemble, Enseignement de la grammaire au primaire et Mathématiques au troisième cycle du primaire.*

4.6.3 Voie de la psychopédagogie

11 des indicateurs consignés (22%) se retrouvent dans les descriptions des cours à caractère psychopédagogique du programme de formation initial à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski. Ces cours sont : *Éducation et développement de l'enfant de six à douze ans, Connaissance et intégration des élèves handicapés et en difficulté, Interventions auprès des élèves en troubles du comportement au primaire, Éducation préscolaire, Apprentissage et enseignement,*

Éducation et expression artistique au préscolaire et au primaire et Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication en éducation.

4.6.4 Voie de la formation pratique

Les résultats de la recherche indiquent que 13 des indicateurs collectés (26%) lors de l'analyse de contenu du programme se retrouvent dans les descriptions des activités de formation pratique, soit les stages, comme par exemple : *Initiation à l'intervention en classe, Interventions en classe, Prise en charge de la classe et Projet d'intervention hors Québec.*

4.6.5 Voie des activités de synthèse de formation

Aucun indicateur ne se retrouve dans la voie de formation comprenant les activités de synthèse.

4.7 Place accordée à la compétence éthique selon les étudiants dans les programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des trois universités francophones du Québec

Nous avons distribué 187 questionnaires dans trois universités du Québec (UQTR, UQAR et Laval). Ces questionnaires comportent 28 items ayant chacun deux énoncés («A» et «B»). Ce sont donc 56 réponses qui sont analysées pour cette recherche.

Pour rendre les résultats de la recherche plus explicites, nous jugeons pertinent de jumeler les points d’encrage des réponses du questionnaire. Pour ce faire, dans tous les énoncés « A », nous jumelons les points d’encrage « *complètement en désaccord* » et « *plutôt en désaccord* » pour exprimer la perception d’un désaccord quant à l’acquisition de l’apprentissage lors du baccalauréat des répondants. De même, nous regroupons, toujours dans les énoncés « A », les points d’encrage « *plutôt d’accord* » et « *complètement d’accord* » pour représenter une perception d’accord des répondants quant à l’intégration de l’apprentissage en lien avec la compétence éthique lors de leur formation.

Figure 4.7.1
Jumelage des points d’encrage des premiers énoncés

a) Ma formation universitaire m’a permis d’apprendre à faire des choix éclairés parmi les valeurs qui s’offrent à moi.

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d’accord | Parfaitement d’accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

En ce qui concerne les énoncés « B », nous avons aussi décidé de jumeler les points d’encrage. Donc, les réponses « *pas important* » et « *peu important* » sont jumelées dans la présentation des résultats pour évoquer l’opinion des finissants quant à la non-importance que devrait avoir l’intégration d’un apprentissage lors de la formation initiale à l’enseignement. De même, les points d’encrage « *important* » et « *très important* » sont

pairés pour exprimer l'opinion des répondants quant à l'importance que devrait avoir ce même apprentissage dans les programmes du baccalauréat en enseignement primaire.

Figure 4.7.2
Jumelage des points d'encrage des seconds énoncés

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à faire des choix éclairés parmi les valeurs qui s'offrent à moi. | | | | |
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Pour la présentation des résultats, nous avons décidé de ne pas inclure dans les tableaux le pourcentage des réponses qui avait trait au point d'encrage « Ne sais pas ». Nous avons fait ce choix puisque les pourcentages associés à ce choix étaient négligeables.

4.7.1 Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

Les résultats de la recherche montrent (tableau 4.7.1) qu'en moyenne 60,3% des répondants au questionnaire ont une perception qui est en accord avec l'intégration, durant leur formation, de l'axe du développement de la compétence éthique concernant les aptitudes à la recherche et au dialogue contre 38% qui ont une perception de désaccord avec l'intégration de ce même apprentissage. L'étude démontre aussi que 82,5% des répondants estiment qu'il est important que le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue soit intégré au programme de formation initiale en éducation préscolaire et

en enseignement primaire. Au contraire, 19,8% des finissants ne pensent pas que les apprentissages en lien avec ce même axe de développement soient importants.

Tableau 4.7.1
Réponses concernant l'axe du développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

| Catégories | Perception (A) | | Désir (B) | |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------------|---------------|-----------|
| | Perception de désaccord | Perception d'accord | Non-important | Important |
| Prise de conscience de l'inachèvement | 27,8% | 70,4% | 18,17% | 80,4% |
| Acceptation de l'incertitude | 51,1% | 47,5% | 22,4% | 75,8% |
| Ouverture à questionnement radical | 34,2% | 65,3% | 22,9% | 91,6% |
| Nécessité du dialogue | 40,6% | 57,8% | 15,7% | 82,2% |
| Moyenne | 38% | 60,3% | 19,8% | 82,5% |

En consultant le tableau 4.7.1, nous remarquons que la perception des finissants interrogés quant à l'intégration durant leur formation des différentes catégories de l'axe du développement des aptitudes à la recherche et au dialogue est majoritairement en accord trois fois sur quatre (prise de conscience de l'inachèvement (70,4%), ouverture à questionnement radical (65,3%) et nécessité du dialogue (57,8%)). Seule la catégorie de l'acceptation de l'incertitude ne semble pas avoir été abordée de façon suffisante selon les finissants ayant répondu à ce questionnaire (51,1% des répondants ont une perception de désaccord quant à l'intégration des apprentissages en lien avec cette catégorie de la compétence éthique). Les différents répondants au questionnaire expriment que l'intégration des apprentissages en lien avec cet axe de développement de la compétence éthique devrait être majoritairement importante quatre fois sur quatre (100%).

4.7.2 *Habilité à exercer un esprit critique et créatif*

Les résultats de la recherche montrent (tableau 4.7.2) qu'en moyenne 53% des répondants à ce questionnaire ont une perception qui est en accord avec l'intégration, durant leur baccalauréat, de l'axe du développement de la compétence éthique concernant les habiletés à exercer un esprit critique et créatif contre 45% qui en ont une perception de désaccord. L'étude montre aussi que 87% des répondants estiment qu'il est important que les habiletés à exercer un esprit critique et créatif soient intégrées à la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Au contraire, 11,1% des finissants ne pensent pas que les apprentissages en lien avec ce même axe de développement de la compétence éthique soient importants.

Tableau 4.7.2
Réponses concernant l'axe du développement de l'habileté à exercer un esprit critique et créatif

| Énoncés | Perception (A) | | Désir (B) | |
|-------------------------------------------------|-------------------------|---------------------|---------------|-----------|
| | Perception de désaccord | Perception d'accord | Non-important | important |
| Prise de distance à l'égard des repères sociaux | 45,1% | 52,8% | 8,7% | 88,7% |
| Exercice de la créativité éthique | 29,7% | 68,1% | 4,8% | 93,1% |
| Adoption d'une perspective universelle | 60,1% | 38,5% | 19,8 | 78,9% |
| Moyenne | 45% | 53% | 11,1% | 87% |

En consultant le tableau 4.7.2, nous remarquons que la perception des finissants interrogés quant à l'intégration des différentes catégories de l'axe du développement des aptitudes à la recherche et au dialogue est majoritairement en accord deux fois sur trois

(prise de distance à l'égard des repères sociaux (52,8%) et exercice de la créativité éthique (68,1%). Seule la catégorie de l'adoption d'une perspective universelle ne semble pas avoir été abordée de façon suffisante selon les finissants ayant répondu à ce questionnaire (60,1% des répondants ne sont pas d'accord pour affirmer que leur formation universitaire leur a permis d'intégrer les apprentissages en lien avec cette catégorie de la compétence éthique). Les différents répondants au questionnaire expriment que l'intégration des apprentissages en lien avec l'axe du développement de l'habileté à exercer un esprit critique et créatif durant le baccalauréat devrait être majoritairement importante trois fois sur trois (prise de distance à l'égard des repères sociaux (88,7%), exercice de la créativité éthique (93,1%) et l'adoption d'une perspective universelle (78,9%).

4.7.3 Disposition à l'autonomie et à l'engagement

Les résultats de l'étude (tableau 4.7.3) montrent qu'en moyenne, 72,2% des répondants au questionnaire de l'étude ont une perception où ils expriment leur accord quant à l'intégration de l'axe du développement de la compétence éthique concernant la disposition à l'autonomie et à l'engagement durant la formation qu'ils ont reçue contre 26,9% qui expriment une perception de désaccord. Les résultats de la recherche montrent aussi que 91,6% des répondants estiment que l'intégration des apprentissages en lien avec la disposition à l'autonomie et à l'engagement est importante. Au contraire, 6,5% des finissants ne pensent pas que les apprentissages en lien avec ce même axe de développement de la compétence éthique soient importants.

Tableau 4.7.3
Réponses concernant l'axe du développement de la disposition à l'autonomie et à l'engagement

| Énoncés | Perception (A) | | Désir (B) | |
|----------------------------------------------------|-------------------------|---------------------|---------------|-----------|
| | Perception de désaccord | Perception d'accord | Non-important | important |
| Accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité | 26% | 74,3% | 6,5% | 91,6% |
| Engagement et accomplissement dans l'action | 27,8% | 70,1% | 6,4% | 91,5% |
| Moyenne | 26,9% | 72,2% | 6,5% | 91,6% |

En consultant le tableau 4.7.3, nous remarquons que la perception des finissants interrogés quant à l'intégration des différentes catégories de l'axe du développement de la compétence éthique qui concerne la disposition à l'autonomie et à l'engagement est majoritairement en accord deux fois sur deux (accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité (74,3%) et engagement et accomplissement dans l'action (70,1%). Les différents répondants au questionnaire expriment que l'intégration des apprentissages en lien avec l'axe du développement de la disposition à l'autonomie et à l'engagement devrait être majoritairement importante deux fois sur deux (accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité (91,6%) et engagement et accomplissement dans l'action (91,5%).

CHAPITRE 5

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Dans le cinquième chapitre, nous abordons l'analyse et la discussion des résultats obtenus à l'aide de l'analyse de contenu pour les trois universités à l'étude. Dans un premier temps, il s'agit d'exposer et d'interpréter les résultats en faisant ressortir les différences et les similitudes dans la répartition des indicateurs de la compétence éthique dans les programmes des trois universités étudiées. Ensuite, nous analyserons et discuterons de la répartition des indicateurs de l'analyse de contenu dans les diverses voies de formation. Finalement, ce sont les résultats aux questionnaires administrés aux étudiants des trois universités ciblées par cette recherche qui seront analysés et discutés.

5.1 Répartition des indicateurs de la compétence éthique à l'intérieur de la grille d'analyse pour les trois universités à l'étude

Tableau 5.1
Fréquence d'occurrence des indicateurs à l'intérieur des programmes des trois universités à l'étude

| | LAVAL | | UQTR | | UQAR | | TOTAUX | |
|-----------------------------------------------------------|----------------------|-------------|----------------------|-------------|----------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Nombre d'indicateurs | Pourcentage | Nombre d'indicateurs | Pourcentage | Nombre d'indicateurs | Pourcentage | Nombre d'indicateurs | Pourcentage |
| Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | 0 | 0% | 4 | 2,96% | 3 | 2,22% | 7 | 5,19% |
| Prise de conscience de l'inachèvement | 0 | 0% | 2 | 1,48% | 0 | 0% | 2 | 1,48% |
| Acceptation de l'incertitude | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Ouverture à un questionnement radical | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Nécessité du dialogue | 0 | 0% | 2 | 1,48% | 3 | 2,22% | 5 | 3,70% |
| Habilité à exercer un esprit critique et créatif | 20 | 14,81% | 30 | 22,22% | 32 | 23,70% | 82 | 60,74% |
| Prise de distance à l'égard des repères sociaux | 10 | 7,41% | 13 | 9,63% | 13 | 9,63% | 36 | 26,67% |
| Exercice de la créativité éthique | 9 | 6,67% | 15 | 11,11% | 18 | 13,33% | 42 | 31,11% |
| Adoption d'une perspective universelle | 1 | 0,74% | 2 | 1,48% | 1 | 0,74% | 4 | 2,96% |
| Disposition à l'autonomie et à l'engagement | 6 | 4,44% | 3 | 2,22% | 5 | 3,70% | 14 | 10,37% |
| Accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité | 6 | 4,44% | 1 | 0,74% | 5 | 3,70% | 12 | 8,89% |
| Engagement et accomplissement dans l'action | 0 | 0% | 2 | 1,48% | 0 | 0% | 2 | 1,48% |
| Termes généraux | 10 | 7,41% | 12 | 8,89% | 10 | 7,41% | 32 | 23,70% |
| Totaux | 36 | 26,67% | 49 | 36,30% | 50 | 37,04% | 135 | 100% |

5.1.1 Observations globales

Au total, 135 indicateurs ont été listés lors de l'analyse de contenu du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des Universités Laval, du Québec à

Trois-Rivières et du Québec à Rimouski. Des indicateurs ayant trait à chacun des trois axes de la compétence éthique, soit le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue, l'habileté à exercer un esprit critique et créatif et la disposition à l'autonomie et à l'engagement ont été extraits lors de ces analyses. Nous rappelons que nous estimons que la compétence éthique, telle que décrite dans notre cadre théorique, peut être envisagée comme une solution pour préparer les individus à l'individualisme et au pluralisme qui caractérisent la société d'aujourd'hui. En effet, l'intégration de celle-ci a pour visée d'équiper les citoyens et citoyennes à affronter les défis éthiques que lance l'actuelle mutation sociale (CSE, 1990, p. 51) en leur permettant d'agir de façon responsable dans des situations concrètes en faisant référence à des valeurs (CSE, 1990, p. 9). La compétence éthique se doit d'être considérée pour sa pertinence globale et non simplement pour quelques-unes de ses parties. Selon nous, les différents axes de celle-ci devraient être également ciblés lors de la formation initiale à l'enseignement. Les résultats de la présente étude démontrent que ce n'est pas le cas.

5.1.2 Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

Le tableau 5.1 montre qu'au total, seulement sept indicateurs (5,19%) ayant trait au développement des aptitudes à la recherche et au dialogue ont été répertoriés lors de l'analyse de contenu des différents programmes à l'étude. Il est nécessaire de rappeler que la présente recherche tente de comprendre l'importance qui est accordée à la compétence éthique à l'intérieur des programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Le fait qu'un si petit nombre d'indicateurs ait été collecté pour cet

axe est en soi révélateur. En effet, il est conséquent d'en déduire que les programmes analysés lors de l'étude n'accordent pas beaucoup d'importance aux items associés à cet axe.

Deux indicateurs (1,48%) étaient en lien avec la prise de conscience de l'inachèvement. Cet axe fait référence à la reconnaissance du caractère incomplet de l'humain autant sur le plan personnel que sur le plan collectif. Même si l'éducation au sens large devrait reconnaître ce fait, notre analyse de contenu tend à démontrer que cet axe n'est que très peu ciblé lors de la formation. Les cinq autres indicateurs (3,70%) étaient en lien avec la nécessité du dialogue. Il est essentiel de noter que la plupart des indicateurs recueillis en lien avec la nécessité du dialogue ont en fait été repérés dans les cours qui incluaient le débat comme formule pédagogique. Sans vouloir diminuer la valeur éducative de cette formule, nous estimons qu'elle est insuffisante pour réellement former les futurs enseignants à la nécessité du dialogue tel qu'élaborée dans la compétence éthique. Finalement, aucune description de cours des programmes analysés ne faisait référence à l'acceptation de l'incertitude ou à l'ouverture à un questionnement radical. Il est aussi à noter qu'aucun indicateur n'a été collecté dans les descriptions de cours de l'Université Laval pour le premier axe de la compétence éthique alors que c'est à l'Université du Québec à Trois-Rivières que se trouvait le plus grand nombre d'indicateurs, soit quatre (2,96%).

Le premier axe de développement de la compétence éthique est davantage de nature fondamentale. C'est l'axe qui, comme nous l'avons décrit dans les assises théoriques, est la

racine de la pensée éthique (CSE, 1990, p. 33). Les résultats montrent que cet axe a été le moins touché au cours de la formation universitaire qui est davantage axée sur la nature technique de l'enseignement. Comme l'affirme Campbell (1997), les cours ou les programmes d'éthique en enseignement, qui se sont faits relativement rares (Bull, 1993; Ryan, 1993), peuvent mettre en lumière le rôle moral de l'enseignant, pas seulement son rôle technique, permettant ainsi aux étudiants en formation initiale de développer une capacité d'appréciation critique des valeurs qui sous-tendent leurs actions.

5.1.3 Habileté à exercer un esprit critique et créatif

L'habileté à exercer un esprit critique et créatif est l'axe de la compétence éthique qui a été le plus ciblé en regroupant les trois universités ensemble. Les résultats de la recherche montrent en effet que 82 indicateurs (60,74%) ont pu être consignés dans les descriptions de cours associés à cet axe. Pour chacune des trois universités, c'est cet axe de la compétence éthique qui comporte les plus d'indicateurs. 36 indicateurs (26,67%) ont été listés pour la catégorie de la prise de distance par rapport aux repères sociaux. Cette catégorie implique la connaissance et/ou la compréhension de ces mêmes repères. Donc, lorsqu'une description de cours faisait état, par exemple, de la compréhension des normes d'une institution comme l'école (ou la famille ou les lois en lien avec l'enseignement) des indicateurs étaient relevés. La description d'un cours obligatoire comme « Organisation scolaire du Québec » contenait nécessairement plusieurs indicateurs. 42 indicateurs (31,11%) en ce qui concerne l'exercice de la créativité éthique ont été relevés lors de l'analyse. C'est d'ailleurs la sous-catégorie qui comporte le plus grand nombre

d'indicateurs. Finalement, seulement quatre indicateurs (2,96%) ont été répertoriés dans la catégorie qui concerne l'adoption d'une perspective universelle. Nous pensons que, tout comme pour le premier axe de la compétence, c'est parce que c'est une catégorie qui fait davantage référence à la notion fondamentale de l'éthique qu'elle semble délaissée au profit de notions plus appliquées. En effet, élargir le raisonnement en en considérant les impacts inhérents, sur le reste du monde, des jugements que l'on porte et des actions que l'on désire mener à terme n'a rien de très appliqué. Rappelons que nous estimons que la formation initiale à l'enseignement semble privilégier une approche technique de l'enseignement (Desaulniers, Jutras, 2006, p. 93).

5.1.4 Disposition à l'autonomie et à l'engagement

Le tableau 5.1 montre qu'au total 14 indicateurs (10,37%) ayant trait à la disposition à l'autonomie et à l'engagement ont été relevés lors de l'analyse de contenu des programmes des trois universités à l'étude. Douze indicateurs (8,89%) étaient en lien avec l'accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité. Deux indicateurs (1,48%) concernent l'engagement et l'accomplissement dans l'action. Ces deux indicateurs ont été extraits uniquement dans le programme de l'Université du Québec à Trois-Rivières. De ce fait, aucune description de cours des programmes analysés de l'Université Laval ou l'Université du Québec à Rimouski ne fait référence à l'engagement et l'accomplissement dans l'action.

Bien que la responsabilité évoquée par la compétence éthique réfère à l'imputabilité fondamentale inhérente aux choix et actions entrepris par chacun, les sept indicateurs

relevés lors de l'analyse de contenu rappellent davantage le caractère appliqué vers lequel l'éthique peut parfois tendre. En effet, il y a beaucoup de descriptions de cours, faisant référence à la formation pratique acquise lors des stages, qui affirment le besoin de préparer les futurs enseignants aux responsabilités reliées au métier d'enseignant. Il est donc ici question de responsabilités professionnelles liées au contexte d'enseignement et non à la notion d'imputabilité associée à la responsabilité en son sens global.

Il est aussi à noter que des 12 indicateurs qui ont été collectés dans la sous-catégorie de l'accès aux choix, aux valeurs et à la responsabilité, seulement le tiers, soit 4 indicateurs, faisaient référence à la notion de valeur. C'est donc dire que les programmes universitaires étudiés ne semblent pas accorder beaucoup d'importance à la connaissance et la clarification, par le futur enseignant, de son système de valeur. Pourtant, Campbell (1997) souligne que la formation universitaire devrait :

amener les étudiants en formation initiale à savoir s'ils appuient leurs décisions, leurs réponses aux dilemmes moraux et leurs façons de traiter les enfants et les autres sur des principes utilitaristes, des principes démocratiques et libéraux ou des principes féministes de l'éthique des soins pour ne nommer que ceux-ci. Ils devraient savoir s'ils sont concernés par la déontologie ayant la vertu comme base, théologiste ou des idéalistes classiques. Sont-ils des absolutistes ou des relativistes de la morale? Est-ce que leur conception de ce qu'est un bon enseignant est, comme leur conception de ce qu'est une bonne vie, basée sur une croyance religieuse ou spirituelle, sur un humanisme laïque ou sur un amalgame de philosophies et de convictions (p. 258)?

5.1.5 Termes généraux faisant référence à la compétence éthique

Lors de l'analyse de contenu des programmes de formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université Laval, du Québec à Trois-Rivières et du Québec à Rimouski, presque un quart des indicateurs (32 indicateurs pour 23,7%) répertoriés est associé aux termes généraux faisant référence à la compétence éthique (tableau 5.1). Ces derniers ciblent la compétence éthique sans pour autant pouvoir être associés à l'un de ses axes ou à l'une de ses catégories. Pour les trois universités à l'étude, le nombre d'indicateurs relevés qui sont associés aux termes généraux se référant à l'éthique varie entre 10 et 12.

Il est intéressant de constater que les programmes analysés comportent plusieurs indicateurs généraux. Par contre, plutôt que d'être générale ou globale, nous estimons que l'intégration d'une compétence éthique dans les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire devrait être explicite et affirmée. L'aspect moral (éthique) lié à la notion d'enseignement est habituellement clairement reconnu, mais comme le démontrent nos résultats, les programmes de formation ne sont malheureusement pas explicitement tributaires de ce constat. C'est aussi ce qu'avance Sanger (2008) en disant qu'il y a un fort consensus dans la littérature portant sur l'éducation qui affirme que, par définition, l'enseignement est une entreprise morale et que le rôle de l'enseignant est d'une importance prépondérante à ce sujet. Par contre, les programmes de formation des futurs enseignants ne reflètent pas cette préoccupation. Il y a une disparité troublante entre ce que disent les spécialistes et ce qui est réellement vécu lors de la formation des futurs

enseignants. Bien que la plupart des programmes de formation en éducation touchent les méthodes générales d'enseignement, la gestion de classe et les contenus disciplinaires (langue, mathématiques, histoire, géographie, sciences, éducation physique, arts) et l'enseignement à des clientèles particulières, la nature fondamentalement morale de l'enseignement n'est pas explicitement considérée (Jones et al. 2003, Stengel and Tom 1995).

5.2 Répartition des indicateurs à l'intérieur des voies de formation pour les trois universités à l'étude

L'Université Laval compte 36 indicateurs, l'Université du Québec à Trois-Rivières 49 et l'Université du Québec à Rimouski 50.

Tableau 5.2
Fréquence d'occurrence selon les voies de formation pour les trois universités à l'étude

| Voies de formation | LAVAL | UQTR | UQAR | TOTAUX | |
|---------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------|
| | Nombre d'indicateurs | Nombre d'indicateurs | Nombre d'indicateurs | Nombre d'indicateurs | Pourcentage |
| Fondements de l'éducation | 18 (*9) | 21 | 17 | 56 | 41,48% |
| Didactique | 12 (*6) | 10 (*1) | 9 | 31 | 22,96% |
| Psychopédagogie | 2 (*1) | 9 | 11 | 22 | 16,30% |
| Formation pratique | 3 (*1) | 3 | 13 | 19 | 14,07% |
| Activité synthèse | 1 | 6 | 0 | 7 | 5,19% |
| Totaux | 36 (*17) | 49 | 50 | 135 | 100% |

* Nombre d'indicateurs qui font référence à des cours optionnels

5.2.1 Voie des fondements de l'éducation

Lors de l'analyse de contenu des programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des trois universités à l'étude, 56 des indicateurs relevés (41,48%) se retrouvent à l'intérieur des descriptions de cours concernant les fondements de l'éducation. Il faut noter que c'est dans cette catégorie des fondements de l'éducation que se retrouve le plus grand nombre d'indicateurs faisant référence à la compétence éthique. Ce résultat nous semble cohérent puisque l'éthique ramène aux fondements même de la conduite des individus. Il est alors conséquent de voir apparaître la majorité des indicateurs dans la voie de formation qui tente d'établir les bases de l'éducation de ces mêmes individus. La majorité du contenu ayant un lien avec la compétence éthique est donc transmis lors des cours portant sur les fondements de l'éducation. Pour les trois universités à l'étude, le nombre d'indicateurs qui sont associés aux fondements de l'éducation varie entre 17 et 21. Il est aussi important de mentionner que c'est cette voie de formation qui comporte le plus d'indicateurs dans chacune des trois universités ciblées par la présente recherche. Finalement, une partie importante des indicateurs colligés dans cette voie de formation, soit neuf sur 56, sont associés à des cours optionnels. C'est donc dire qu'ils ne sont nullement garants du développement éthique chez les futurs enseignants puisque ces cours ne sont pas obligatoires dans les programmes de formation.

5.2.2 Voie de la didactique

Les résultats de la recherche montrent que 31 indicateurs (22,96%) listés lors de l'analyse de contenu des programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des trois universités se retrouvent à l'intérieur des descriptions de cours ayant trait à la didactique. Pour chacune des universités, ce nombre varie entre neuf et 12 indicateurs. C'est le deuxième axe en importance d'occurrence des indicateurs. Le fait que plusieurs indicateurs se retrouvent dans cette voie de formation s'explique par les cours de didactique portant sur l'éthique et la culture religieuse qui sont dispensés dans les trois universités ciblées par cette recherche. Comme il s'agit ici de cours visant la transmission de compétences et de savoirs, ils ont nécessairement été associés à la voie de formation didactique. C'est 21 indicateurs sur 31 (67,7%) qui ont été collectés dans ces cours portant sur l'éthique et la culture religieuse.

5.2.3 Voie de la psychopédagogie

Lors de l'analyse de contenu des programmes de formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire des trois universités visées par l'étude, nous avons relevé 22 indicateurs (16,30%) étant irrigués dans la voie de formation de la psychopédagogie. Seulement deux indicateurs (dont un à l'intérieur d'un cours optionnel) ont été extraits du programme de l'Université Laval, neuf indicateurs dans le programme de l'Université du Québec à Trois-Rivières et 11 indicateurs dans le programme de l'Université du Québec à Rimouski. Plusieurs de ces indicateurs ont été colligés dans des

cours faisant référence à une meilleure connaissance ou compréhension de certaines réalités particulières. Par exemple, des cours comme « *Éducation et milieu défavorisé* », « *Connaissance et intégration des élèves handicapés et en difficulté* » ou « *Inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux* » contenaient la majorité des indicateurs.

5.2.4 Voie de la formation pratique

En ce qui concerne la voie de la formation pratique, 19 indicateurs (14,07%) ont été collectés lors de l'analyse de contenu. Pour l'Université Laval et l'Université du Québec à Trois-Rivières, trois indicateurs associés à la formation pratique ont été répertoriés. 13 indicateurs ont été recueillis à l'intérieur du programme de l'Université du Québec à Rimouski. La quasi-totalité de ces indicateurs était en lien direct avec la notion de responsabilité qu'implique l'acte d'enseigner et qui est développée lors des activités de formation pratique (les stages). Rappelons que cette notion de responsabilité fait partie de la compétence éthique et est affirmée dans l'axe de la disposition à l'autonomie et à l'engagement.

5.2.5 Voie des activités de synthèse de formation

Seulement sept indicateurs (5,19%) ont été collectés à l'intérieur des programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des trois universités ciblées par l'étude. C'est la voie de formation qui est la moins irriguée par la compétence éthique. Seulement

un indicateur a été relevé dans le programme de l'Université Laval, six dans celui de l'Université du Québec à Trois-Rivières et aucun dans celui de l'Université du Québec à Rimouski. Le fait que ces cours constituent, entre autres, un moment de réflexion de d'objectivation sur la formation et les stages aurait pu laisser présager une plus grande occurrence des indicateurs. Le petit nombre de cours prévu dans les programmes peut expliquer en partie la petite occurrence des indicateurs dans cette voie de formation.

5.3 Place accordée à la compétence éthique selon les étudiants dans les programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des trois universités francophones du Québec

5.3.1 Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

À la lumière des résultats obtenus, on peut dire que les répondants estiment que leur formation leur a permis d'aborder des apprentissages en lien avec les différentes composantes de l'axe du développement des aptitudes à la recherche et au dialogue. En effet, les pourcentages d'accord varient entre 47,5% et 70% comparativement à ceux du désaccord qui oscillent entre 34,4% et 51%. Quant au désir des répondants à vouloir intégrer cette compétence dans le programme de formation, il est clairement plus manifeste. Les pourcentages obtenus varient entre 75,8% et 91,6%. Ils sont nettement plus élevés par rapport à la perception de l'intégration de cette compétence dans le programme de formation. Les résultats confirment l'importance réelle qu'il faut accorder à cette compétence éthique dans le programme.

Comment expliquer l'écart constaté entre la perception de l'intégration de cette compétence dans le programme et le désir de lui accorder une importance primordiale? Le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue est la racine de la pensée éthique. C'est le préalable de l'action éthique. C'est ici que se font les prises de conscience qui mèneront éventuellement à des actions et aux choix éthiques éclairés. Les étudiants consultés ont à chaque fois répondu que leur formation universitaire intégrait cet aspect. Les répondants ont d'ailleurs affirmé que leur formation les avait sensibilisés à la notion de prise de conscience de l'inachèvement. Cette dernière est ni plus ni moins l'acceptation du caractère incomplet de la personne. Il est utopique de penser qu'un programme d'éducation prône le caractère achevé de la personne. Le but premier d'un système d'éducation n'est-il pas de former les individus qui contribueront à façonner la société de demain ?

L'acceptation de l'incertitude n'est pas majoritairement perçue comme un apprentissage intégré à la formation des maîtres. Les étudiants consultés estimerait-ils que la formation initiale en enseignement ne valorise pas suffisamment l'acceptation de l'incertitude et la prise de risque qu'entraîne leur métier? L'ouverture à un questionnement radical renvoie à l'idée d'interrogation sur les avenues et les valeurs à privilégier pour que la personne ou la société s'accomplissent. Il faut ici se demander «ce qui est digne d'action». Les étudiants consultés lors de la recherche ont majoritairement affirmé que leur programme intégrait cet aspect. Cette fois encore, il est logique de penser qu'un programme de formation en éducation prenne en considération le choix des buts et des moyens à poursuivre pour améliorer la personne ou le monde.

5.3.2 Habileté à exercer un esprit critique et créatif

En consultant les résultats obtenus lors de la recherche, nous pouvons affirmer que plus de la moitié (53%) des répondants jugent que leur formation leur a permis d'intégrer les apprentissages en lien avec les trois catégories de l'axe de développement de l'habileté à exercer un esprit critique et créatif. Par contre, si la catégorie de l'exercice de la créativité éthique semble clairement avoir été abordée lors de la formation (68%), celle de l'adoption d'une perspective universelle semble avoir été majoritairement négligée. Seulement 38% des répondants estiment que cet apprentissage était intégré à leur formation. Dans tous les cas, le désir des étudiants de voir ces apprentissages intégrés à leur formation est manifeste. En effet, les pourcentages de désir d'intégration de cet axe et de la compétence éthique de ses différentes catégories varient entre 79% et 93%. Comment justifier une telle différence entre ce qui est vécu et ce qui est désiré par les étudiants?

D'abord, les répondants ont affirmé à 53% que leur formation intégrait la prise de distance par rapport aux repères sociaux. Les droits et responsabilités des enseignants, la Loi sur l'instruction publique, l'importance des interactions entre l'école et la famille, les syndicats, la prépondérance de l'interrelation entre l'éducation et l'Église au Québec au cours de l'histoire ne sont que quelques facettes qui sont abordées lors de la formation initiale à l'enseignement et qui pourrait expliquer la perception d'accord des répondants quant à la connaissance à l'égard de certains repères sociaux. Par contre, l'absence de prise de distance par rapport à ces mêmes repères sociaux pourrait expliquer ce clivage. En effet, est-il possible que la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire soit

davantage axée sur la connaissance des institutions gravitant autour du monde de l'éducation plutôt que leur remise en question? Les étudiants sont-ils davantage sensibilisés à l'existence de certaines morales institutionnalisées plutôt qu'au questionnement sur leur pertinence? C'est une question que soulève l'analyse des résultats de nos questionnaires.

Les répondants estiment aussi que l'exercice de la créativité éthique est intégré à la formation initiale à l'enseignement. Cette catégorie de l'axe du développement de l'habilité à exercer un esprit critique et créatif relève surtout de la capacité à comprendre une situation dans son contexte. La perception d'accord des répondants quant à l'intégration de la compréhension d'une situation dans son contexte ainsi que le discernement des valeurs qui sont impliquées dans cette même situation pourrait s'expliquer par l'importance qui est accordée au volet pratique durant la formation des futurs enseignants. En effet, les quatre stages que doivent effectuer les étudiants les mettent directement en contact avec cet aspect de la compétence éthique. À plusieurs reprises, faisant figure d'autorité, les futurs enseignants se doivent de prendre des décisions qui assureront le bon fonctionnement du groupe dont ils ont la responsabilité. Ces décisions se doivent d'être réfléchies en tenant compte de divers facteurs liés au contexte et idéalement basées sur certaines valeurs (l'équité, la justice, la sécurité, la coopération, etc.).

Seule l'adoption d'une perspective universelle n'est pas majoritairement perçue comme faisant partie de la formation initiale à l'enseignement. Seulement 38,5% des répondants estiment que cet axe est intégré. Par contre, 78,9% estiment qu'il serait important d'intégrer cet apprentissage à la formation. À l'heure de la mondialisation où les

distances tant physiques qu'idéologiques diminuent entre les personnes et les nations, la considération de l'impact de nos choix et de nos actions sur le reste du monde s'avère essentielle. En consultant les résultats de la recherche, il semble que, bien que désiré par les étudiants, cet élément ne soit pas suffisamment présent dans la formation.

En définitive, bien que les répondants estiment que leur formation leur a permis d'aborder des apprentissages en lien avec les différentes catégories de l'axe du développement des habiletés à exercer un esprit critique et créatif, ils estiment que l'importance qui est accordée à cet apprentissage pourrait être plus grande. Est-il possible d'envisager que ce soit dû à l'engouement général pour l'éthique qui marque aujourd'hui notre société ?

5.3.3 Disposition à l'autonomie et à l'engagement

Premièrement, en consultant les résultats qui concernent la disposition à l'autonomie et à l'engagement, nous dénotons une fois de plus qu'il y a constamment une augmentation du pourcentage du désir des répondants par rapport à leur perception de l'intégration de la compétence éthique. Dans le cas présent, 72,2% des répondants estiment que leur formation leur a permis d'aborder l'axe de développement de la compétence éthique qui concerne la disposition à l'autonomie et à l'engagement durant leurs études universitaires et 91,6% estiment que l'intégration de ce même apprentissage est importante.

L'accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité semble être un concept abordé lors

de la formation selon 74,3% des répondants au questionnaire. Cette catégorie de la compétence éthique fait référence à l'autonomie, c'est-à-dire *la capacité d'accéder au monde du choix, des valeurs et de la responsabilité* (CSE, 1990 p.39). L'engouement actuel pour la professionnalisation de l'enseignement pourrait expliquer ce résultat. Effectivement, la refonte des programmes de formation initiale à l'enseignement qui a suivi la dernière réforme de l'éducation au Québec met en avant plan l'importance de la professionnalisation du métier d'enseignant. Dans l'ouvrage *«L'enseignant, un professionnel»* (1999, p. XII), les auteurs concluent d'ailleurs à l'importance de mettre en œuvre les moyens concourant à la reconnaissance du professionnalisme des enseignants par le développement de leurs compétences, de leur autonomie et de leur responsabilité professionnelles.

Deuxièmement, selon 70,1% des répondants, la catégorie de l'engagement et l'accomplissement dans l'action est intégrée à la formation initiale. Le volet pratique de la formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire pourrait être l'explication d'un tel pourcentage. En effet, chacune des quatre années de formation des futurs enseignants est ponctuée d'un stage en milieu scolaire qui permet de passer de la théorique à la pratique, de la réflexion à l'action! Par delà la réflexion sur l'idéal à poursuivre et dans la foulée de la décision, l'éthique s'ouvre sur l'action (CSE, 1990 p.40). Lorsqu'on les questionne sur les possibilités d'engagement et d'action qu'offre ou non leur formation, les répondants peuvent facilement faire référence aux stages en milieu scolaire. En effet, il y a quatre stages obligatoires qui sont répartis sur les quatre années de formation du baccalauréat. Grosso modo, les étudiants passeront près de 200 journées en contexte réel

d'enseignement dans les écoles. Il s'agit là d'une occasion concrète de passer à l'action, d'occuper les responsabilités inhérentes à la fonction d'enseignant, de prendre des décisions réelles issues de réflexions réelles et d'agir à titre de modèle.

Jusqu'à quel point les stages permettent-ils des actions éthiques basées sur des réflexions éthiques? La question mérite sincèrement d'être posée! L'importance attribuée au volet de la formation pratique lors de la formation est assurément considérable et il offre sans conteste des opportunités de réelles mises à l'essai de diverses théories apprises à l'université. Par contre, pouvons-nous réellement considérer que ces actions soient le résultat d'une démarche éthique? En répondant au questionnaire, il est possible que les étudiants perçoivent davantage le côté pratique que le côté éthique de leur formation...

Pour bien résumer ce qui a trait à l'axe de développement de la compétence éthique de la disposition à l'autonomie et à l'engagement, bien que les répondants estiment que leur formation leur a permis d'aborder des apprentissages en lien avec les différentes catégories, ils estiment que l'importance qui est accordée à cet apprentissage pourrait être plus grande.

Finalement, en ce qui concerne globalement les réponses des étudiants aux questionnaires, on remarque que pour chacun des axes de la compétence éthique telle qu'élaborée par le Conseil supérieur de l'éducation, le désir des étudiants de voir cet apprentissage intégré dans leur formation est toujours substantiellement (près de 20%) plus grand que leur perception d'avoir été mis en contact avec cet apprentissage. Bien qu'il soit heureux de constater que les étudiants estiment que leur formation leur a permis de

développer certains apprentissages en lien avec la compétence éthique, il est intrigant de constater systématiquement chez eux un désir plus grand d'être formés à ces aspects éthiques. D'où provient ce désir des étudiants d'être formés à l'éthique fondamentale? Il s'agit d'une question intéressante qui nécessiterait sans doute une toute autre recherche. Par contre, il est peut-être envisageable de croire que, étant eux-mêmes des membres actifs de la société actuelle, les futurs enseignants des universités à l'étude sont eux aussi à la recherche de repères qui leur permettront de choisir et d'agir de façon responsable dans des situations réelles de la vie en faisant référence à des valeurs.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Le sixième et dernier chapitre présente la conclusion de la recherche et propose des avenues possibles à envisager pour pousser plus loin la réflexion actuelle.

Rappelons que nous avons débuté la présente recherche puisque nous jugions que la perte de repères sociaux patents autrefois incarnés, valorisés et transmis par des institutions fortes comme l'Église, la famille ou même les gouvernements, ainsi que l'effritement des valeurs collectives en général accordait une place prépondérante à l'école comme agent de socialisation des individus. Pour y parvenir, les institutions scolaires devaient, comme l'affirmait l'UNESCO depuis le rapport Faure de 1972, viser le développement global et intégral des individus qui, en plus de permettre l'acquisition des connaissances, devaient se soucier du développement des savoir-être. C'est d'ailleurs ce qui est clairement affirmé dans plusieurs documents publiés par le gouvernement du Québec depuis l'entrée en vigueur du nouveau pédagogique introduit par la réforme des curriculums en 2000. L'école se doit de préparer les individus à faire face au pluralisme des valeurs qui caractérise la société moderne. Si de telles affirmations sont clairement énoncées dans les documents ministériels, les universités responsables de la formation des maîtres, qui sont à même de dispenser les prescriptions gouvernementales, se doivent d'emboîter le pas. C'est-à-dire préparer les enseignants de demain à éduquer les individus de demain en les préparant à l'individualisme et au pluralisme des valeurs. Comme le mentionne Bertola

dans Favre, Hasni et Reynaud (2008), «l'approche philosophique devient donc incontournable pour pouvoir s'approprier un peu plus de pouvoir sur nos actes en acceptant, en particulier dans le champs de la formation, la part de responsabilité que nous avons dans la construction et/ou dans la persistance de nos valeurs».

Pour voir si ce souci était présent, nous avons consulté le document élaboré par le ministère de l'Éducation qui devait arrimer la formation initiale des enseignants aux visées gouvernementales incluses dans les programmes. «La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles» (MEQ, 2001) ne nous permettait pas de répondre à nos questions de recherche. En effet, la vision de l'éthique développée dans ce document nous apparaissait beaucoup trop appliquée et davantage orientée vers la déontologie professionnelle en plus de ne pas suffisamment insister sur l'imputabilité du rôle de l'enseignant de la transmission des valeurs. C'est donc un document rédigé par le Conseil supérieur de l'éducation qui nous a semblé le plus pertinent pour analyser ce qui se faisait en formation des maîtres. En effet, en plus de clairement énoncer une compétence éthique permettant aux individus de choisir et d'agir de façon autonome et responsable dans des situations concrètes en faisant référence à des valeurs, le dit document affirmait explicitement que les agents responsables du développement des savoir-être des enfants devaient eux-mêmes avoir développé leur savoir-être.

Nous avons alors entrepris de connaître les intentions des universités à cet égard. Les résultats de l'analyse de contenu que nous avons réalisée tendent à démontrer que les programmes universitaires n'affirment pas de façon claire et explicite leur désir de

développement d'une compétence éthique lors de la formation initiale. Cependant, lorsque nous avons interrogé les étudiants quant à leur perception de l'intégration d'une compétence éthique lors de leur formation, ceux-ci ont nettement affirmé sa présence en plus d'énoncer que l'importance qui est accordée à cet apprentissage pourrait être plus grande.

Ce qui nous est finalement apparu être le plus évident en survolant l'ensemble des résultats de la recherche, c'est le fait que bien que l'analyse de contenu nous a révélé que les programmes ne comportaient pas ou peu d'indicateurs pour certaines catégories de la compétence éthique, l'analyse des réponses aux questionnaires semblaient affirmer que ces mêmes éléments avaient été vus durant la formation. Il y aurait donc une différence entre les programmes formels (les intentions) des universités et les programmes réellement vécus par les étudiants. Comment expliquer cette tendance?

L'analyse de contenu ne s'en tenait qu'aux intentions des universités contenues dans les descriptions de programmes formels transmis aux étudiants. Il est facilement envisageable et même logique de penser que certains « apprentissages » en lien avec la compétence éthique soient irrigués ailleurs dans la formation des futurs enseignants. Les formules pédagogiques utilisées lors des cours, la formation pratique mieux connue sous le nom de stage, les modèles d'intervention fournis par certains chargés de cours ou professeurs et même les activités « d'autoformation » pourraient facilement expliquer cette différence entre les résultats de l'analyse de contenu et ceux du questionnaire.

Nous estimons tout de même que, compte tenu du rôle prépondérant qui est attribué aux écoles quant à leur mission de socialisation des individus (développer les savoir-être), les universités qui sont responsables de former les futurs enseignants devraient inclure de façon explicite et affirmée dans leur programme des activités de formation qui permettront ultimement à leurs finissants d'enseigner à leurs élèves à choisir et à agir de façon responsable dans des situations réelles de la vie en faisant référence à des valeurs. Il est trop simpliste de prendre pour acquis que, sans le vouloir, la formation initiale à l'enseignement primaire accorde une place à la compétence éthique.

La transmission de la compétence éthique s'opèrerait donc davantage dans le programme vécu par les étudiants que par le programme formel préparé par les universités. Ce constat, bien que légèrement décevant quant à la non-affirmation des universités en ce qui selon nous concerne leur responsabilité, circonscrit tout de même le problème de recherche. En effet, la présente recherche, en plus de nous permettre de réaliser que le mandat de formation éthique n'était peut-être pas suffisamment affirmé dans les programmes formels des universités francophones du Québec, nous a aussi permis de réaliser qu'il y avait tout de même une transmission de la compétence éthique. Il pourrait être intéressant, lors de recherches futures, de tenter de préciser, ou même de cibler, les moments de la formation initiale en enseignement qui sont responsables du développement de la compétence éthique.

De plus, la présente recherche nous a permis de connaître l'opinion des étudiants quant à leur perception du développement d'une compétence éthique lors de leur formation.

Il serait pertinent et intéressant de connaître l'opinion des principaux agents responsables de la formation des maîtres lors de recherches à venir. En effet, les professeurs et chargés de cours des universités québécoises sont à même de constater s'il y a effectivement des intentions, ou même un réel développement d'aptitudes en lien avec la compétence éthique lors de la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

BIBLIOGRAPHIE

Arénilla, L., Gossot, B., Roland, M-C., Roussel, M-P. (1996), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Éditions Bordas.

Bardin, L. dans Moscovici, S. Bushini, F. (sous la direction de), (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.

Campbell, E. (1997) *Connecting the ethics of teaching and moral education*, Journal of teacher education, 48 (4), 255-263.

Canto-Sperber, M. (2001). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris : Presses universitaires de France,

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2001). *Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement*, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle* (Rapport annuel de 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec : Les publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. *La gouverne de l'éducation. Logique marchande ou processus politique* (Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2000-2001). Québec : Les publications du Québec.

Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.*, Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Delors, J. (1998). *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle). Paris : Éditions UNESCO.

Desaulniers, M.-P., F. Jutras, P. Lebuis, G.A. Legault. (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1987). *L'analyse de contenu, notion et étapes*. Dans Desaulniers, J-P. *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de L'Université du Québec.

- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Unesco-Fayard.
- Favre, D., Hasni, E., Reynaud, C (2008) *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Ferry, G. (1997). *Conscience éthique et pratiques professionnelles*. Paris : Éditions de l'institut national de recherche pédagogique.
- Gauthier, B. (1998). *Recherche sociale (De la problématique à collecte des données)* (3^e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier Christiane, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent. (1999) *L'enseignant, un professionnel*, Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. et Jeffrey, D. (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry (The study of curriculum practice)*. New-York: McGraw-Hill.
- Gouvernement du Québec, Québec, Office québécois de la langue française. (Page consultée le 15 janvier 2004). *Le grand dictionnaire terminologique*, [en ligne]. Adresse URL: http://w3.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp
- Groulx, D. (2002). *Dictionnaire de l'éducation comparée*. Paris : Édition de L'Harmattan.
- Jones, E. N., Ryan, K. and Bohlin, K. E. (2003) *Teachers as Educators of Character: Are the Nation's Schools of Education Coming up Short?* (Washington, DC: Character Education Partnership).
- Legendre, R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Éditions Guérin.
- Lipovetsky, G. (2002) *Métamorphoses de la culture libérale*. Montréal : Éditions Liber.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris : Éditions ESF.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation, Renover le système d'éducation. Dix chantiers prioritaires* (Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise — Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*, (3^e édition révisée). Paris : Éditions ESF.

Perrenoud, P. (1999). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Raynal, F., Rieunier, A. (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (2^e édition), Paris, Éditions ESF.

Renaut, A. (1998). *Entre universalisme et relativisme*. Dans Neuvième forum le Monde Le Mans. *Quelles valeurs pour demain ?* Paris : Édition du Seuil.

Sanger, M. N. (2008). *What we need to prepare teachers for the moral nature of their work*, Journal of curriculum studies, 40 (2), 169-185.

Stengel, B. S. and Tom, A. R. (1995) *Taking the moral nature of teaching seriously*. Educational Forum, 59(2), 154–163.

Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis). Module d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. (2003). Programme du *baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada.

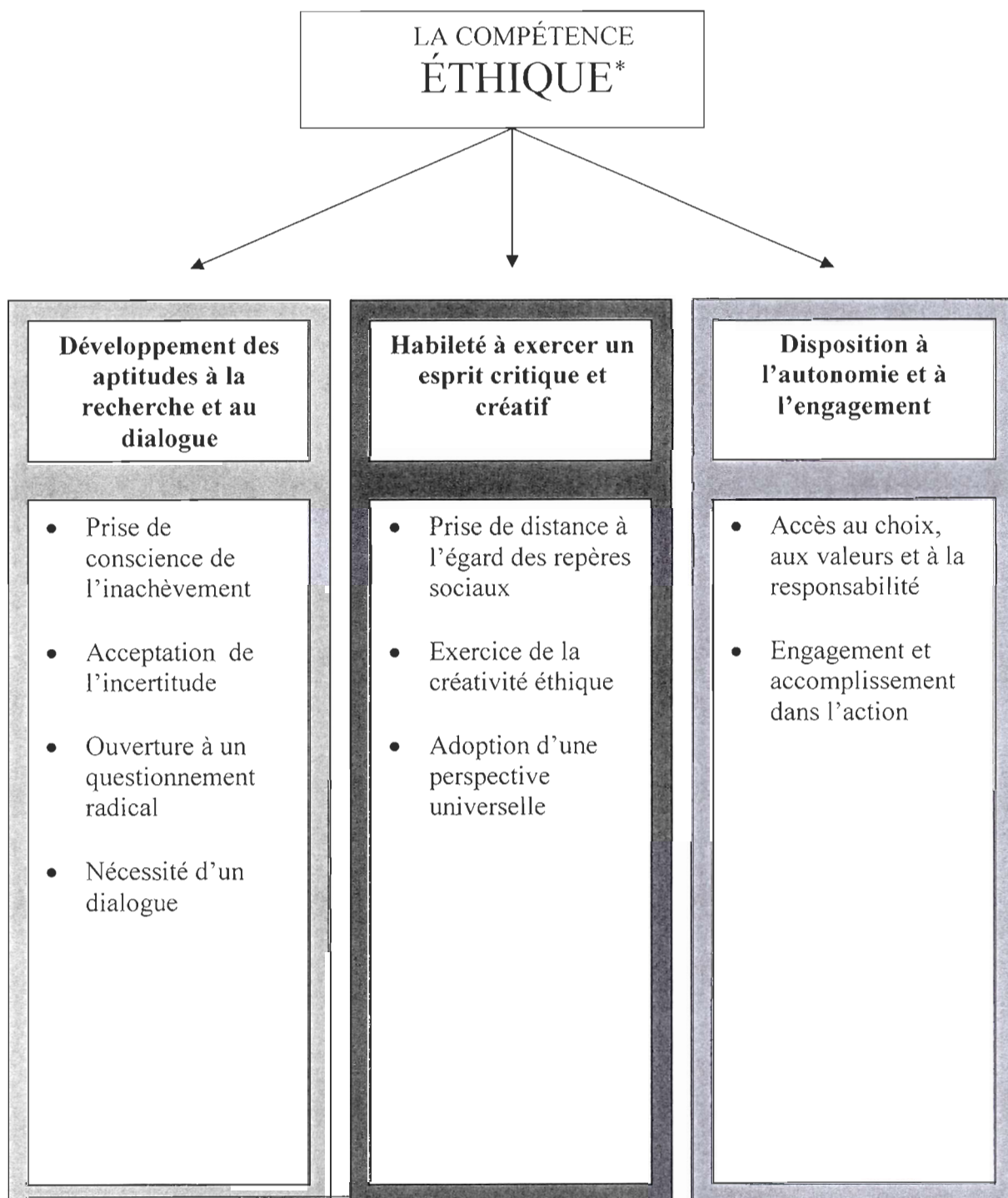
Université du Québec à Trois-Rivières. (2002). *Document de présentation d'un projet de modification d'un programme de premier cycle, Baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire*, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.

Université Laval. (Page consultée le 12 septembre 2006). *Programme d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire*, [en ligne]. Adresse URL : <http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.662.01.html>

ANNEXE A

Figure de la compétence éthique

Figure de la compétence éthique



* Compétence éthique du Conseil supérieur de l'éducation du Québec telle que décrite dans son *rapport annuel de 1989-1990 du Conseil supérieur de l'éducation : Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*.

ANNEXE B

Les axes de la compétence éthique

Les axes de la compétence éthique

1- Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue (racine d'une pensée éthique contemporaine)

1.1 Prise de conscience de l'inachèvement :

Personnel : Éveiller en chaque individu le désir de se connaître et de connaître à travers les situations de la vie. Prendre d'abord conscience de l'inachèvement de sa propre existence.

Collectif : Prendre conscience que la société, voire l'univers, dans lequel on évolue sont imparfaits.

Cette prise de conscience de l'inachèvement (personnel et collectif) implique une exigence de recherche visant à réduire l'écart qui existe entre le réel et les aspirations. Pour que les éducateurs parviennent à faire vivre cette étape aux apprenants de nos écoles, ils doivent d'abord l'avoir expérimentée eux-mêmes.

1.2 Acceptation de l'incertitude

Les situations nouvelles remettent en question les systèmes de référence. Les choix doivent dorénavant se faire en considérant un avenir incertain. Toute personne doit agir même si elle sait qu'elle peut se tromper. Il faut apprendre que même si de fortes pressions sociales peuvent exister à l'égard des comportements à adopter, personne ne peut remplacer chacun comme auteur de sa propre vie, ni lui dire exactement quoi faire, ni lui imposer une manière de vivre.

1.3 Ouverture à un questionnement radical

Il faut apprendre à chercher les causes des phénomènes et à réfléchir sur le sens des événements en se demandant : « que faut-il choisir? (qu'est-ce qui a de la valeur) », « que faut-il faire? (qu'est-ce qui est digne d'action) », « que veut-on devenir? (qu'est-ce qui accomplit l'Humain) ».

1.4 Nécessité d'un dialogue

Personnel : Moment de réflexion personnel dans lequel chacun cherche à comprendre et à analyser les données du problème en cause, se documente sur le sujet, considère les différents acteurs en présence, discerne les valeurs en jeu et pèse les motifs de la conduite à adopter.

Interpersonnel : C'est le moment d'exposer ses opinions à son entourage immédiat. Ce moment du dialogue est informel et amical (dans la mesure du possible). C'est un moment privilégié pour raffiner son point de vue, le nuancer et le modifier à la lumière des échanges vécus.

Collectif : Voici venu le moment du débat public. C'est enfin le temps de prendre la parole de façon formelle et méthodique. C'est maintenant l'heure d'exposer ses idées à la société dans un but de changement collectif.

2- Habileté à exercer un esprit critique et créatif

C'est l'ensemble des aptitudes qui permettent à chacun et chacune d'exercer la prise de distance et le discernement nécessaire à la conscience éthique.

2.1 Prise de distance à l'égard des repères sociaux

La société est caractérisée par une multitude de repères desquels il est parfois difficile de se distancer. Ceux-ci sont de l'ordre des morales institutionnalisées, du droit proprement dit et de l'héritage culturel. Aucun de ces repères sociaux ne remplace la conscience critique et créatrice de chacun et chacune. La façon dont s'articulent ces repères sociaux pourrait être vue comme des reflets de compétence éthique du passé.

2.2 Exercice de la créativité éthique

Cette composante de la compétence éthique se rattache à deux préalables : la compréhension de la situation et le discernement de valeurs.

La compréhension de la situation : Il faut d'abord jauger une situation et ses caractéristiques pour être en mesure de bien discerner les valeurs qui en découlent.

Le discernement de valeurs : Faire ressortir les valeurs en jeu, identifier ce qui mérite d'être poursuivi, ce qui est assez important pour susciter l'action.

2.3 Adoption d'une perspective universelle

Il s'agit ici d'élargir son raisonnement, de l'appliquer en considérant le reste du monde. Tenter de développer une éthique planétaire basée sur des valeurs universelles.

3- Disposition à l'autonomie et à l'engagement

À ce stade, la compétence éthique réfère à l'action pensée par la réflexion. Le premier pas de l'action est l'adoption d'une pensée originale (individuelle ou collective). Ensuite vient l'action conséquente.

3.1 Accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité

Réfère tout simplement à la notion de nécessité de l'autonomie (avec tout ce que cela implique). C'est-à-dire pouvoir orienter ses réflexions selon ses propres jugements et valeurs qui mèneront au choix d'une action responsable.

3.2 Engagement et accomplissement dans l'action

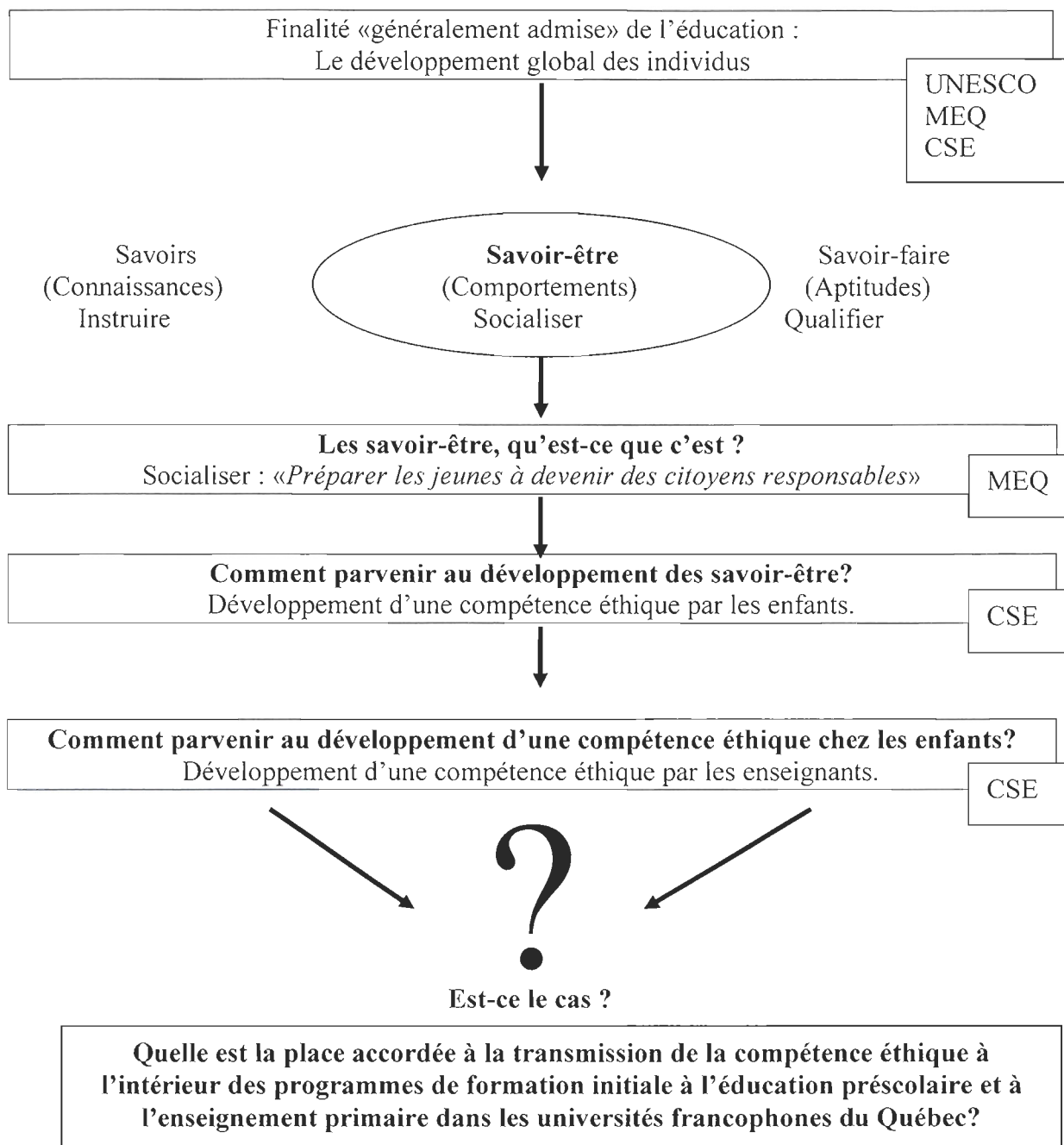
L'action est la mise en application de tout le processus de réflexion. Une action éthique est la mise en œuvre concrète de valeurs dans le but de modeler le monde, de l'améliorer.

ANNEXE C

Schéma de la problématique

Schéma de la problématique

Avec la fin de l'influence des institutions (famille, gouvernement, Église), qui naguère, transmettaient elles aussi des savoir-être, l'école se voit confier un plus grand rôle quant à l'atteinte des finalités de l'éducation et plus particulièrement le développement global des individus, qui, inévitablement, contient les savoir-être.



ANNEXE D

Grille d'analyse des contenus

Grille d'observation de la fréquence d'occurrence des indicateurs de la compétence éthique (CSE, 1991) à l'intérieur des programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans les universités francophones du Québec

Premier axe : Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

1. Axe du développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

| Catégorie | Indicateur | Titre du cours | Voie de formation |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------------|
| <p>1.1 Prise de conscience de l'inachèvement Apprendre que la vie est une tâche à réaliser, qu'il faut vivre son existence comme un projet jamais achevé. Apprendre que le monde est une tâche à réaliser, qu'il faut vivre sa participation à la société comme un projet jamais achevé. Rechercher à réduire les distances qui existent entre les situations présentes et les situations désirées (autant au niveau personnel que sociétal).</p> | | | |
| <p>1.2 Acceptation de l'incertitude Décider de ses conduites en considérant l'incertitude que ces dernières imposent. Apprendre à être l'auteur de sa propre vie et ne pas se laisser imposer une manière de vivre. Apprendre à faire le deuil d'anciennes certitudes ou à renoncer à de vieilles sécurités. Composer avec une part d'inconnu qu'impose le raisonnement éthique.</p> | | | |
| <p>1.3 Ouverture à un questionnement radical Faire des choix éclairés parmi les valeurs qui s'offrent à lui. Se questionner sur ce qu'il faut faire, ce qui est digne d'action. Apprendre à se questionner sur le devenir de l'être humain.</p> | | | |
| <p>1.4 Nécessité du dialogue</p> | <p>1.4.1 Personnel C'est le moment de la réflexion personnelle, du recul, de la pensée, dans lequel chacun cherche à comprendre les données des situations en cause.</p> | | |
| | <p>1.4.2 Interpersonnel Écouter les opinions éclairées et pertinentes des autres. Considérer que ses réflexions et conduites peuvent être modifiées à la suite d'échanges.</p> | | |
| | <p>1.4.3 Public Cheminer dans la recherche de nouveaux consensus sociétaux, voire planétaires. Aller jusqu'au bout du débat sur les enjeux éthiques contemporains.</p> | | |

Deuxième axe : Habileté à exercer un esprit critique et créatif

| 2. Axe de l'habileté à exercer un esprit critique et créatif | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------|-------------------|
| Catégorie | Indicateur | Titre du cours | Voie de formation |
| <p>2.1 Prise de distance à l'égard des repères sociaux</p> <p>Connaître les différents grands repères sociaux (les morales institutionnalisées (famille, Église, mouvements politiques), le droit (l'ensemble des lois) et l'héritage culturel (philosophique, scientifique, technologique). Être conscientisé(e) sur les influences et les conditionnements qui marquent les repères sociaux. Prendre de la distance avec les repères sociaux.</p> | | | |
| <p>2.2 Exercice de la créativité éthique</p> <p>Comprendre la logique d'une situation dans son contexte. Identifier et discerner les valeurs en jeu dans une situation concrète.</p> | | | |
| <p>2.3 Adoption d'une perspective universelle</p> <p>Adopter une large vision des choses, un horizon de valeurs fondamentales, une conscience planétaire. Faire des liens entre ce que l'on vit et le destin de l'humanité.</p> | | | |

Troisième axe : Disposition à l'autonomie et à l'engagement

| 3. Axe de la disposition à l'autonomie et à l'engagement | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------|-------------------|
| Catégorie | Indicateur | Titre du cours | Voie de formation |
| <p>3.1 Accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité</p> <p><u>Accès au choix</u> Les représentations de cet indicateur sont opérationnalisées dans la sous-catégorie de l'exercice de la créativité éthique : compréhension de la situation et discernement de valeur. Après une délibération, à prendre position, donc à décider.</p> <p><u>Accès aux valeurs</u> Connaître son système de valeurs. Accéder au caractère impératif qu'impose le système de valeurs (exigence d'investissement et de dépassement).</p> <p><u>Accès à la responsabilité</u> Se sentir responsable dans sa relation aux autres et au monde dans lequel il évolue. Assumer l'imputabilité de ses choix et de ses décisions en plus de répondre de ses actions.</p> | | | |
| | | | |
| | | | |
| <p>3.2 Engagement et accomplissement dans l'action</p> <p>Agir à la suite de la réflexion. Promouvoir et incarner des valeurs dans des situations concrètes de la vie.</p> | | | |

| Indicateurs référant au terme général de l'éthique | | |
|----------------------------------------------------|----------------|-------------------|
| Énoncé | Titre du cours | Voie de formation |
| | | |

| | Fondements | Didactique | Psychopédagogie | Formation pratique | Synthèse |
|----------------------|------------|------------|-----------------|--------------------|----------|
| Nombre d'indicateurs | | | | | |

* Cours optionnels

ANNEXE E

Validation d'expert de la préexpérimentation de l'analyse de contenu

Validation d'expert de la préexpérimentation de l'analyse de contenu

Nombre d'indicateurs : 63

Nombre d'indicateurs validés : 54 (85,7%)

Nombre d'indicateurs non-validés : 5 (7,9%)

Nombre d'indicateurs ambivalents : 4 (6,3%)

Premier axe : Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

| | # item | Choix réponse | de | Élaborateur | Vérificateur | Validation | |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------|---------|-------------|--------------|------------|-----|
| 1. Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue | | | | | | | |
| Prise de conscience de l'inachèvement | 1 | A, B, C, — | | A, B | A, B | OUI | |
| | 2 | A, B, C, — | | A | C | NON | |
| Acceptation de l'incertitude | 3 | A, B, C, D, — | | A | A | OUI | |
| | 4 | A, B, C, D, — | | D | A | NON | |
| Ouverture à un questionnaire radical | 5 | A, B, C, — | | A | B | NON | |
| Nécessité du dialogue | Dialogue personnel | 6 | | A | A | OUI | |
| | | 7 | | A | A | OUI | |
| | Dialogue interpersonnel | 8 | A, B, — | | A, B | A, B | OUI |
| | | 9 | A, B, — | | A, B | A, B | OUI |
| | | 10 | A, B, — | | A, B | A, B | OUI |
| | Dialogue public | 11 | A, B, — | | A | A | OUI |
| | | 12 | A, B, — | | A | A | OUI |
| | | 13 | A, B, — | | A | A | OUI |
| | | 14 | A, B, — | | A | A | OUI |

Deuxième axe : Habileté à exercer un esprit critique et créatif

| | # item | Choix réponse de | Élaborateur | Vérificateur | Validation |
|------------------------------------------------------------|-----------|---------------------|-------------|--------------|------------|
| 2. Habileté à exercer un esprit critique et créatif | | | | | |
| Prise de distance à l'égard des repères sociaux | 15 | A, B, C, — | A, B | A, B | OUI |
| | 16 | A, B, C, — | A, C | A, B, C, | P-E |
| | 17 | A, B, C, — | B | B | OUI |
| | 18 | A, B, C, — | A | A, B | P-E |
| | 19 | A, B, C, — | B | B | OUI |
| | 20 | A, B, C, — | B | B | OUI |
| | 21 | A, B, C, — | A, B | A, B | OUI |
| | 22 | A, B, C, — | A | A | OUI |
| | 23 | A, B, C, — | A | A | OUI |
| | 24 | A, B, C, — | A | C | NON |
| | 25 | A, B, C, — | C | C | OUI |
| Exercice de la créativité éthique | 26 | A, B, — | A | A | OUI |
| | 27 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 28 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 29 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 30 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 31 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 32 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 33 | A, B, — | A | A | OUI |
| | 34 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 35 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 36 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 37 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 38 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 39 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 40 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 41 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 42 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 43 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| | 44 | A, B, — | A | A, B | P-E |
| | 45 | A, B, — | A, B | A, B | OUI |
| 46 | A, B, — | A | — | NON | |
| 47 | A, B, — | A, B | A, B | OUI | |
| Adoption d'une perspective universelle | 48 | A, B, — | A | A | OUI |
| | 49 | A, B, — | A | A | OUI |
| | 50 | A, B, — | A | A, B | P-E |
| | 51 | A, B, — | A | A | OUI |
| | 52 | A, B, — | A | A | OUI |

Troisième axe : Disposition à l'autonomie et à l'engagement

| | # item | Choix réponse | de | Élaborateur | Vérificateur | Validation |
|-------------------------------------------------------|------------------------------|------------------|---------|-------------|--------------|------------|
| 3. Disposition à l'autonomie et à l'engagement | | | | | | |
| Accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité | Accès au choix | 53 | A, — | A | A | OUI |
| | | 54 | A, — | A | A | OUI |
| | Accès aux valeurs | 55 | A, B, — | A | A | OUI |
| | | 56 | A, B, — | A | A | OUI |
| | Accès à la responsabilité | 57 | A, B, — | A | A | OUI |
| | | 58 | A, B, — | B | B | OUI |
| | | 59 | A, B, — | B | B | OUI |
| | | 60 | A, B, — | B | B | OUI |
| | | 61 | A, B, — | B | B | OUI |
| Engagement accomplissement l'action | et dans | 62 | A, B, — | A | A | OUI |
| | | 63 | A, B, — | A | A | OUI |

ANNEXE F

Questionnaire

UQAR

Campus de Lévis

Lévis, mars 2006

Chers finissants, chères finissantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire,

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'intégration d'une compétence éthique à l'intérieur des programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, nous sollicitons votre collaboration pour répondre au questionnaire ci-joint.

L'objectif de ce questionnaire est de nous renseigner sur la place qui est réellement accordée à la transmission d'une compétence éthique à l'intérieur des programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. De façon indirecte, nous serons en mesure d'estimer la pertinence de ces dits programmes de formation des maîtres relativement à la place qui est accordée à l'intégration d'une compétence éthique.

Nous respecterons les règles usuelles d'éthique en ce qui concerne ce type de recherche. Soyez assurés que vos réponses demeureront confidentielles et anonymes. Nous espérons que vous accepterez de nous accorder quelques minutes de votre temps.

Nous vous remercions à l'avance pour votre collaboration.

Jean-François Mercure
Étudiant à la maîtrise en éducation
UQAR, Campus de Lévis

Directives pour les répondants

-Le questionnaire est composé de 28 énoncés. Pour chacun de ceux-ci, vous devez encercler le chiffre qui correspond à votre opinion.

-Il y a toujours deux énoncés qui se ressemblent dans ce questionnaire.

-Le premier énoncé vise à mesurer l'intégration d'un apprentissage durant votre formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Exemple du premier énoncé :

a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à faire des choix éclairés parmi les valeurs qui s'offrent à moi.

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

-Le second énoncé cherche à mesurer vos désirs quant à l'intégration de ces apprentissages en lien avec la compétence éthique durant la formation initiale en enseignement.

Exemple du second énoncé :

b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à faire des choix éclairés parmi les valeurs qui s'offrent à moi.

| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

-Il est important de répondre à toutes les questions.

-Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

- Il est essentiel pour le répondant de donner ses réponses en les considérant à partir de sa personne comme être humain à part entière et non pas simplement comme étudiant ou futur enseignant. Le questionnaire s'intéresse à la globalité de la personne qui aura à enseigner et qui par ses choix et ses actions sera, consciemment ou non, passeur de valeurs.

- Le questionnaire qui suit est articulé autour des trois axes suivants : le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue, l'habileté à exercer un esprit critique et créatif puis la disposition à l'autonomie et à l'engagement⁸.

⁸ (CSE). (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche essentielle*. Québec : Les Publications du Québec.

1. Renseignements généraux

a) Quelle est votre université d'appartenance?

Université Laval

Université du Québec à Rimouski

Université de Trois-Rivières

b) Quel est votre sexe?

Féminin

Masculin

c) Avez-vous déjà suivi des cours universitaires dans d'autres programmes?

Oui

Non

Si oui, dans quel(s) programme(s) s'inscrivaient ces cours? _____

d) Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?

Moins de 20 ans

21 à 30 ans

31 à 40 ans

41 à 50 ans

51 ans et plus

1. Développement des aptitudes à la recherche et au dialogue

1a) Ma formation universitaire m'a appris que ma vie est à réaliser, qu'il me faut voir mon existence comme un projet à accomplir. (Tout n'est pas décidé, tout est à faire).

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

1b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre que ma vie est à réaliser, qu'il me faut voir mon existence comme un projet à accomplir. (Tout n'est pas décidé, tout est à faire).

| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

2a) Ma formation universitaire m'a appris que le monde est à faire, qu'il me faut voir ma participation à la société comme un projet jamais achevé. (Tout n'est pas décidé, tout est à faire).

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

2b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre que le monde est à faire, qu'il me faut voir ma participation à la société comme un projet jamais achevé. (Tout n'est pas décidé, tout est à faire).

| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

3a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à réduire les distances qui existent entre les situations présentes et les situations désirées (autant au niveau personnel que sociétal, lorsqu'il y a quelque chose qui ne me convient pas, je cherche à améliorer la situation).

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

3b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à réduire les distances qui existent entre les situations présentes et les situations désirées (autant au niveau personnel que sociétal, lorsqu'il y a quelque chose qui ne me convient pas, je cherche à améliorer la situation).

| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

4a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à décider de mes conduites en considérant l'incertitude que ces dernières m'imposent (être en mesure de décider en sachant que les conséquences de mes choix sont incertaines).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

4b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à décider de mes conduites en considérant l'incertitude que ces dernières m'imposent (être en mesure de décider en sachant que les conséquences de mes choix sont incertaines).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

5a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à être l'auteur de ma propre vie (ne pas me laisser imposer une manière de vivre).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

5b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à être l'auteur de ma propre vie (ne pas me laisser imposer une manière de vivre).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

6a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à faire le deuil d'anciennes certitudes.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

6b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à apprendre à faire le deuil d'anciennes certitudes.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

7a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à composer avec la part d'inconnu qu'impose le raisonnement éthique (l'incertitude causée par l'examen des principes moraux qui sont jugés souhaitables pour établir la conduite des individus et des groupes).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

7b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à composer avec la part d'inconnu qu'impose le raisonnement éthique (l'incertitude causée par l'examen des principes moraux qui sont jugés souhaitables pour établir la conduite des individus et des groupes).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

8a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à faire des choix éclairés parmi les valeurs qui s'offrent à moi.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

8b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à faire des choix éclairés parmi les valeurs qui s'offrent à moi.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

9a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à me questionner sur ce qu'il faut faire, ce qui est digne d'action (ce qui mérite mon engagement).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

9b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à me questionner sur ce qu'il faut faire, ce qui est digne d'action (ce qui mérite mon engagement).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

10a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à me questionner sur le devenir de l'être humain (ce qui permet à l'humain de se réaliser, ou de s'accomplir).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

10b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à me questionner sur le devenir de l'être humain (ce qui permet à l'humain de se réaliser, ou de s'accomplir).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

11a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à écouter les opinions éclairées et pertinentes des autres.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

11b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à écouter les opinions éclairées et pertinentes des autres.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

12a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à considérer que mes réflexions et conduites peuvent être modifiées à la suite d'échanges.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

12b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à considérer que mes réflexions et conduites peuvent être modifiées à la suite d'échanges.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

13a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à cheminer dans la recherche de nouveaux consensus sociétaux (rechercher des idées qui font l'unanimité).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

13b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à cheminer dans la recherche de nouveaux consensus sociétaux (rechercher des idées qui font l'unanimité).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

14a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à aller jusqu'au bout du débat sur les enjeux éthiques contemporains. (Par exemple, aller jusqu'au bout du débat concernant le clonage, l'avortement ou le suicide assisté).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

14b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à aller jusqu'au bout du débat sur les enjeux éthiques contemporains. (Par exemple, aller jusqu'au bout du débat concernant le clonage, l'avortement ou le suicide assisté).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

2. Développement des habiletés à exercer un esprit critique et créatif

15a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à connaître les différents grands repères sociaux (les morales institutionnalisées (famille, Église, mouvements politiques), le droit (l'ensemble des lois) et l'héritage culturel (philosophique, scientifique, technologique).

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

15b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à connaître les différents grands repères sociaux (les morales institutionnalisées (famille, Église, mouvements politiques), le droit (l'ensemble des lois) et l'héritage culturel (philosophique, scientifique, technologique).

| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

16a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à être conscientisé(e) sur les influences qui marquent les repères sociaux.

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

16b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à être conscientisé(e) sur les influences qui marquent les repères sociaux.

| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

17a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à prendre de la distance avec les repères sociaux (se faire sa propre opinion).

| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

17b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à prendre de la distance avec les repères sociaux (se faire sa propre opinion).

| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

18a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à comprendre la logique d'une situation dans son contexte (saisir les forces en présence et détecter les tendances qui s'affirment).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

18b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à comprendre la logique d'une situation dans son contexte (saisir les forces en présence et détecter les tendances qui s'affirment).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

19a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à identifier et à discerner les valeurs en jeu dans une situation concrète.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

19b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à identifier et à discerner les valeurs en jeu dans une situation concrète.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

20a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à adopter une large vision des choses (considérer que mes choix peuvent avoir une incidence planétaire).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

20b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à adopter une large vision des choses (considérer que mes choix peuvent avoir une incidence planétaire).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

21a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à faire des liens entre ce que je vis et le destin de l'humanité.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

21b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à faire des liens entre ce que je vis et le destin de l'humanité.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

3. Développement de la disposition à l'autonomie et à l'engagement

22a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à décider (prendre position après une délibération).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

22b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à décider (prendre position après une délibération).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

23a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à connaître mon système de valeurs.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

23b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à connaître mon système de valeurs.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

24a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à accéder au caractère impératif qu'impose le système de valeurs (comprendre que nos valeurs nous obligent à certaines actions).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

24b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à accéder au caractère impératif qu'impose le système de valeurs (comprendre que nos valeurs nous obligent à certaines actions).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

25a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à me sentir responsable dans ma relation avec les autres et le monde dans lequel j'évolue.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

25b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à me sentir responsable dans ma relation avec les autres et le monde dans lequel j'évolue.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

26a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à assumer l'imputabilité (la responsabilité) de mes choix et de mes décisions en plus de répondre de mes actions.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

26b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à assumer l'imputabilité (la responsabilité) de mes choix et de mes décisions en plus de répondre de mes actions.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

27a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à agir à la suite de la réflexion (passer à l'action).

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

27b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à agir à la suite de la réflexion (passer à l'action).

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

28a) Ma formation universitaire m'a permis d'apprendre à promouvoir et incarner des valeurs dans des situations concrètes de la vie.

| | | | | |
|-------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Ne sais pas | Complètement en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt d'accord | Parfaitement d'accord |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

28b) Ma formation universitaire aurait dû m'apprendre à promouvoir et incarner des valeurs dans des situations concrètes de la vie.

| | | | | |
|-------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| Ne sais pas | Pas important | Peu important | Important | Très important |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

