

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À

TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

NICOLE FOURNIER

LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ATTITUDE ÉTHIQUE:

PROPOSITION POUR LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

PRIMAIRE ET D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, D'ENSEIGNEMENT

EN ADAPTATION SCOLAIRE ET D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

JUILLET 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Plusieurs auteurs ont senti le besoin d'écrire et de souligner les questions relatives à l'éthique dans les rapports sociaux et professionnels.

La formation des maîtres relevant du domaine professionnel se doit d'inclure à ses programmes d'enseignement primaire et d'éducation préscolaire, d'enseignement en adaptation scolaire et d'enseignement secondaire des considérations d'ordre éthique.

La présente recherche veut mettre en valeur ces considérations d'ordre éthique en accordant à l'enseignant le statut d'outil privilégié. Pour atteindre ce but, il importe que l'enseignant travaille au développement global et intégral de sa personne. Le domaine des attitudes aussi appelé domaine du savoir-être s'avère un champ d'action privilégié à la condition toutefois que l'attitude d'ouverture y soit prédominante.

Les bases de circonstance formant le cadre de référence de cette étude ont été mises en place pour venir en aide à l'utilisateur, pour lui permettre de développer une personnalité qui tient compte d'une attitude éthique.

Une analyse est effectuée pour recueillir l'information pertinente provenant de différents milieux universitaires et pouvant être mise à profit par le moyen des pratiques éducatives.

Les propositions émises sont une contribution à des réflexions en rapport avec les habiletés, les interventions et les stratégies à mettre en place pour le développement et l'instauration d'un sens et d'une attitude éthique concernant la mission éducative.

REMERCIEMENTS

À Madame Louise Paradis, ma patiente et tolérante directrice, pour son infatigable soutien, son entière disponibilité, ses conseils judicieux, son humanisme et positivisme et comme toute première qualité son incomparable sens et attitude éthique. *Merci...*

À LILIANE,
À FRANÇOIS,

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	viii
INTRODUCTION	10
CHAPITRE I	14
Problématique	14
1. Situation du problème	14
1.1 Présentation du centre d'intérêt	15
1.2 Identification du problème	23
1.3 Importance de la recherche	28
1.4 Question de recherche	29
CHAPITRE II	31
Cadre de référence	31
2. Cadre de référence	31
2.1 Savoir-être et éthique	34
2.1.1 Formation fondamentale et éthique	42
2.1.2 Culture et éthique	47
2.1.3 Valeur et éthique	53
2.1.4 Compétence et éthique	58
3. Objectifs de la recherche	64

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU SYNOPTIQUE	
Savoir-être et éthique	72
TABLEAU SYNOPTIQUE	
Formation fondamentale et éthique	73
TABLEAU SYNOPTIQUE	
Culture et éthique	74
TABLEAU SYNOPTIQUE	
Valeur et éthique	75
TABLEAU SYNOPTIQUE	
Compétence et éthique	76
TABLEAUX SYNTHÈSE	79

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Quelques décennies ont procuré à la société québécoise le temps voulu pour se rendre compte que des transformations importantes devaient survenir concernant ses structures et ses rapports sociaux.

L'école québécoise n'échappe pas à cette restructuration, au contraire, elle sent le besoin de revoir son système pour entreprendre des démarches vers une amélioration et une évolution de sa mission éducative. Mettant en évidence le rôle majeur de la mission éducative le Concile oecuménique Vatican 11 cite: "que ceux qui se consacrent à une oeuvre d'éducation, en particulier auprès des jeunes, ou qui forment l'opinion publique, considèrent comme leur plus grave devoir celui d'inculquer à tous les esprits de nouveaux sentiments générateurs de paix" (p. 334).

Aussi les universités sont aux prises avec des questions de formation d'enseignants pour les programmes d'enseignement au primaire et éducation préscolaire, d'enseignement en adaptation scolaire et d'enseignement au secondaire. Piaget (1972) écrit que:

le premier problème tient à la préparation des maîtres, ce qui constitue en fait la question préalable de toutes ses réformes pédagogiques à venir car tant qu'elle ne sera pas résolue de façon satisfaisante, il est entièrement vain de faire de beaux programmes ou de construire de belles théories sur ce qui devrait être réalisé (p. 38).

La formation des maîtres prépare les enseignants à des disciplines, à des stratégies, à des contenus, à des objectifs, à des discours, à des méthodes en vue de communiquer ces savoirs à des apprenants. La question de la préparation des maîtres prend ici toute sa signification: la présente recherche se préoccupe de souligner une insuffisance ou une lacune dans le programme de la formation des maîtres, elle s'intéresse au domaine des attitudes et à la notion éthique.

Le chapitre I révèle le centre d'intérêt en situant un besoin ressenti concernant deux pôles caractéristiques de la personne de l'enseignant: personnalité et éthique. Il présente des définitions des mots éthique, morale et déontologie constituant un point de départ pour conduire à des inclinations et des réflexions éthiques dans l'acte d'enseigner. Sont mises en lumière dans ce chapitre des carences en matière de formation éthique dans les programmes d'enseignement de niveau universitaire. Il amène à considérer la personne de l'enseignant comme l'outil fondamental de la diffusion des sciences éducatives.

Le chapitre II fait référence au domaine du savoir-être et des attitudes plus spécifiquement à celle de l'ouverture. Il reconnaît la formation fondamentale, la culture, les valeurs, les compétences comme bases distinctes faisant partie intégrale du domaine du savoir-être. Ces bases de circonstances constituent le cadre de référence autour duquel s'articule la recherche et représentent l'essence même de toute formation, particulièrement la formation initiale des maîtres. La

notion éthique vient s'ajouter à ces bases pour établir un lien avec les pratiques éducatives. Les objectifs de la présente recherche sont présentés sous formes d'énoncés.

Le chapitre III constitue la méthodologie présentant une consultation des répertoires, guides, annuaires, des études de premier cycle des universités de la province de Québec pour déceler des informations se rapportant à la notion éthique.

Suivent des tableaux synoptiques conçus pour faire ressortir les points saillants de chacune des bases du cadre de référence. Ensuite apparaissent les tableaux des cours retenus des universités ayant un rapport avec la composante principale de la présente recherche se référant aux bases susmentionnées.

Un parallèle entre le tableau synoptique et les tableaux des cours retenus est érigé pour analyser les possibilités de formation présentes et futures.

Émergent de ces analyses des propositions suggérant d'inclure aux programmes de la formation des maîtres des objectifs et des notions éthiques rejoignant les deux pôles concernés.

La conclusion est une réitération des appels à la réflexion sur les différents concepts véhiculés dans cette étude et dégage des perspectives pour le développement d'une recherche à venir.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE I

Problématique

1. Situation du problème

La société actuelle, par ses politiques, par ses diverses organisations, par ses contextes économiques, fait face à des problèmes provenant d'une multitude de situations. Les personnes formant cette société sont de différentes ethnies, différentes cultures, ont des expériences variées, possèdent des valeurs diverses, des modes de vie particuliers dont la force des impacts est perçue et reçue par les membres de cette société avec plus ou moins d'intensité. Pour paraphraser le Concile oecuménique Vatican II: le monde vit aujourd'hui une ère très mouvementée où l'on constate des changements extrêmes, bouleversants parfois et qui surgissent sur l'ensemble du globe. Ces bouleversements provoqués par l'homme lui-même ont des effets sur ses propres façons de penser, de faire et d'agir. "À tel point que l'on peut déjà parler d'une véritable métamorphose sociale et culturelle (...)" (1967, p. 212). Une réflexion sur l'évolution de l'humanité s'impose et suscite des interrogations sur les attitudes et les comportements des individus.

1.1 Présentation du centre d'intérêt

Les problèmes rencontrés sont multiples et touchent plusieurs domaines dont celui de l'éducation. Vers les années soixante des changements survenus ont provoqué la critique des gens et des médias de l'époque, et ont donné naissance à une crise des valeurs. Jamais le monde n'a connu autant d'aisance, n'a possédé autant de potentiel, n'a joui d'autant de moyens économiques; pourtant une multitude de gens vivent dans la misère, meurent de faim et ne savent ni lire, ni écrire. La société et l'éducation québécoises ressentent elles aussi les effets de ces bouleversements et assistent à une période d'effervescence qui cause maints chambardements dans toutes leurs strates. L'éducation est un système par lequel il semble possible d'établir un point de diffusion de toutes les idéologies; ce système sert en quelque sorte de référence sur laquelle peuvent s'établir des considérations d'ordre éthique,

la plupart des grandes professions, en effet se sont donné des «codes de déontologie». Ils indiquent aux praticiens la conduite à suivre dans certaines situations délicates. Leur intention est de protéger le public et les professionnels eux-mêmes, en les mettant le plus possible à l'abri de conflits d'intérêts et de poursuites qui pourraient nuire à leur profession. Nul doute que ce sont là d'excellents instruments, établis consciencieusement, et que les programmes de formation doivent comporter des activités visant l'apprentissage de ces guides de conduite par les étudiants (Massicotte, 1989, p. 87).

La société accueillant dans son milieu toutes les différences doit accepter les difficultés inhérentes et faire en sorte de trouver des moyens pour procurer à tous un environnement décent; l'éducation est l'un de ces moyens. Vivre dans une société plurielle, où le phénomène de la pluralité vient s'imposer dans le monde des communications, oblige l'humanité à réfléchir sur des avenues nouvelles concernant son présent et son devenir. Quoique le phénomène de la pluralité ne soit pas nouveau, il prend plus d'ampleur compte tenu de l'importance que s'accorde l'individu au détriment d'une conscience collective. L'individu veut à tout prix se tailler une place dans la collectivité sans se préoccuper des effets de cette action. "Intimement, nous sommes convaincus que tout se joue en nous et avec nous, dans nos paroles et nos actes les plus concrets et les plus proches" (Etchegoyen, 1991, p. 61).

Comment arriver à former des individus, à élargir leur horizon social, leur apprendre à coexister, à vivre des rapports plus égalitaires, les habituer à réfléchir sur leur manière de vivre car ils savent "naturellement que n'importe quelle manière de vivre ou d'agir ne convient pas" (Blondeau, 1986, p. 17); comment leur apprendre à vivre les différences de manière plus harmonieuse tout en tenant compte de la rapidité des changements auxquels ils auront à faire face? Par voie de conséquence, le milieu enseignant est placé devant une situation problématique.

Le programme de formation des maîtres prend ici toute sa spécificité et la nécessité de son excellence devient évidente. Le tumulte de la vie actuelle qui est causé par le sens donné à l'agir humain subissant les répercussions des perturbations engendrées par les nombreux malaises, constitue une occasion pour le formateur, d'insérer dans son programme des considérations d'ordre éthique.

S'interroger, réfléchir sur les questions susmentionnées signifie pour le monde enseignant revoir les structures de plusieurs niveaux de la personne dont celui du savoir-être. La formation des maîtres doit tenir compte de cette question et travailler à développer des activités convergeant vers une adaptation à cette réalité.

On ne peut enseigner innocemment: Perrenoud écrit que l'enseignant a comme principal instrument de travail: sa personne,

c'est avec son esprit, mais aussi ses sentiments, son corps, ses tripes, ses paroles et ses gestes qu'il tente de donner du sens aux événements et de les influencer. Faire face à la complexité et à la relation exige donc bien davantage que des représentations et des schèmes. Pour affronter l'échec, l'incertitude, le conflit, la différence culturelle, la détresse, l'ennui, le stress, il faut du courage, de la lucidité, de la persévérance, de la générosité, de la sérénité, de la force et mille autres qualités psychologiques et vertus morales. La formation des maîtres est donc nécessairement une formation globale de la personne. Faut-il élargir la notion de compétences pour y inclure tous les savoirs-être et traits de personnalité requis par l'exercice du métier d'enseignant? (Perrenoud, 1993, p. 14-15).

Avoir des vertus morales, tenter d'influencer demande à l'enseignant de se munir d'une qualité, d'une particularité, d'un paradigme qui fait partie prenante de sa personnalité: l'éthique. Avant de parler d'éthique proprement dite, l'auteur qui suit fait part de sa réflexion sur les termes éthique, morale, déontologie et souligne leur complexité. La présente recherche fait référence à des définitions concernant ces mots.

1. Le mot «éthique» va se situer dans la sphère de la réflexion systématique. Il aura tendance à désigner cette réflexion elle-même et les divers systèmes auxquels elle aura donné naissance. Dans ce contexte, le mot «éthique professionnelle» pourra facilement désigner un effort de réflexion sur les déontologies existantes afin de les critiquer et de les renouveler, en les ouvrant davantage, par exemple, à la dimension sociale et collective de l'agir.

2. Le mot «morale», pour sa part, va se situer davantage dans la ligne du vécu, de la pratique, du comportement concret. Il pourra être intéressant de demander à un sociologue... ou à un criminologue... de nous tracer un portrait de la «morale des professionnels».

3. Quant au mot «déontologie», il reste marqué par son histoire. Il se situe spontanément dans la sphère du consensuel et du législatif, identifiant les devoirs qu'une profession croit devoir assumer à un moment donné de son histoire.

Mais ce ne sont là que des tendances (Gaudette, 1989, p. 29)!

Pour la présente recherche ces tendances constituent un point de départ à l'instauration de notions éthiques dans le développement de l'acte d'enseigner. Enseigner c'est faire siens certains critères, notamment, le tandem essentiel formé par la personnalité et l'éthique de l'enseignant. Dupuis écrit que:

la demande de l'éthique prend souvent son origine dans le sentiment de la difficulté, voire de l'impossibilité de l'éducation morale en raison de l'éclatement du consensus social sur les valeurs, ou encore de la diminution du sens du travail et de la discipline dans une société qui, paradoxalement, est à la fois plus permissive et plus dure (1990, p. 7).

Le C.s.e. donne sa définition de l'éthique:

l'éthique dont on parle ici est d'abord un questionnement radical: "Que faut-il faire, que faut-il choisir, que voulons-nous devenir, dans le contexte de la mutation sociale?" 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 (1989-1990, p. 9).

Grand-Maison (1980) parle de l'éthique dans les termes suivants: "L'éthique est plus qu'une déclaration universelle de principes. Qu'elle soit personnelle ou collective, elle se doit d'être concrète, près de la vie ou d'un milieu donné... et ouverte à toute évolution" (p. 81).

Meirieu (1991) pour sa part désigne l'éthique par:

l'interrogation qui place d'emblée devant la question de l'Autre... car l'existence de l'Autre, chaque fois que j'agis et au sens propre des mots, "fait question": est-ce que je le reconnais comme tel, dans sa radicale altérité, ou est-ce que j'en fais l'objet de mes manipulations pour servir à ma satisfaction? Dans tout ce que je dis, à travers toutes les décisions que je prends, au sein des institutions que je fréquente, est-ce que je permets à l'Autre d'être, face à moi, voire contre moi, un Sujet? Est-ce que j'accepte, en dépit des difficultés que cela comporte, de l'incertitude devant laquelle cela me place, des inquiétudes qui vont inmanquablement surgir à chaque pas, de prendre ce risque (p. 11).

Cette définition a une influence manifeste sur ce travail en ce qui est de sa préoccupation de l'Autre lorsqu'il s'agit d'éthique, d'attitudes et de comportements.

Voilà quelques définitions de l'éthique entrouvrant une fenêtre sur l'universalité.

Ce respect de l'universalité en l'éduqué c'est reconnaître que:

chaque personne est marquée par une dimension particulière aux titres de sa corporéité (sexe, couleur de peau, ...), de sa culture (langue, ...) de son histoire. Dimension qui joue à la fois comme limitation et comme tremplin pour la communication (Thévenot, 1991, p. 266).

Les sciences de l'éducation doivent inscrire à leurs programmes de formation des maîtres les deux pôles que sont la personnalité et l'éthique de l'enseignant non seulement pour rétablir un équilibre entre l'individu et la collectivité, mais pour

favoriser un autre type de relation entre maîtres et étudiants, entre étudiants-étudiants, et entre maîtres-maîtres. Les sciences de l'éducation peuvent être comparées aux facultés de médecine et de droit ayant des codes d'éthique. "Imagine law with its grand principles of jurisprudence, its, cases and precedents but without its canons of legal practice. Imagine medicine with its extraordinary knowledge base but without its Hippocratic oath (Fenstermacher, 1991, p. 132)." Pour sa part, le serment d'Hippocrate parle de lui-même en ce qui a trait au caractère proprement éthique, le traité de Perceval parle aussi de la conduite à tenir par les médecins dans les hôpitaux. Bourgeault (1989) mentionne que "les rapports entre professionnels et clients, sont régis depuis fort longtemps par des textes: serments, lois et codes, (...)" (p. 45).

Les études supérieures connaissent une accessibilité plus marquée et l'université doit accueillir un très grand nombre d'étudiants dans divers domaines. Les années quatre-vingt, quatre-vingt-dix ont donné lieu à l'émergence de technologies et de spécialisations. L'éducation d'aujourd'hui tient compte de ces changements et de cette évolution mais a tendance à laisser dans l'ombre des facteurs importants concernant la portée sociale de ces champs d'action, d'où une carence importante en formation éthique surtout dans les programmes de formation des maîtres. Le rapport Parent dès sa parution a le souci d'une portée sociale de l'éducation, d'une

formation fondamentale, d'une culture, d'un respect des valeurs et d'une formation à la compétence.

La portée sociale de l'éducation consiste pour sa part en une "responsabilité de pourvoir à l'éveil et au développement du sentiment de solidarité; elle se doit de former le citoyen et le travailleur" (C.s.e., 1987-1988, p. 18). La formation fondamentale selon le rapport Parent s'intéresse à la fois à la formation de l'individu et de l'enseignant. Le rapport en parle en tant que formation générale. L'enseignant doit viser une diversification et une spécialisation de ses champs de connaissance pour en arriver à posséder les aptitudes nécessaires pouvant répondre aux intérêts de ses apprenants (C.s.e., 1987-1988). "Un autre fondement de la réforme réside dans la perception de la culture comme univers polyvalent et d'attitudes qu'elle souhaite voir s'intégrer dans le monde scolaire" (C.s.e., 1987-1988, p. 20). Concernant les valeurs, le rapport Parent émet l'opinion que l'école doit consister en un véhicule de valeurs qui influencent "la formation de l'homme complet au point de vue intellectuel, moral et social" (C.s.e., 1987-1988, p. 18-19). En ce qui a trait à la compétence, le rapport Parent fait mention d'une multitude de rôles à jouer pour l'individu et quels que soient ces rôles "la trame serrée des contraintes exige beaucoup de connaissances, d'habiletés et de compétences" (C.s.e., 1987-1988, p. 18). Suite à ces allégations, il est possible d'entrevoir la démarche qui

s'impose dans les programmes de la formation des maîtres concernant une réflexion sur ces bases en vue d'un cheminement personnel.

L'étudiant en formation des maîtres doit considérer ces bases comme étant un point de départ vers des démarches ultérieures. Le C.s.e. cite dans son rapport annuel de 1987-1988:

l'enseignant devrait être un éducateur qui par delà la transmission des connaissances témoignerait de valeurs, se ferait éveilleur, apprendrait au jeune à dialoguer et à se donner un style de vie. D'ailleurs, «tout maître, quelle que soit sa spécialité est d'abord un maître d'humanité» (p. 134).

Ces énoncés visent un comportement qui exige de l'enseignant une formation, un respect, une ouverture, une civilité, une responsabilité et des considérations éthiques.

1.2 Identification du problème

Une lecture personnelle du système scolaire met en évidence la nécessité d'instaurer des notions éthiques en tenant compte de la personne de l'enseignant. Ce dernier doit manifester une ouverture et pour arriver à cela il doit être détenteur de ces bases véhiculées par le rapport Parent. Toujours actuelles, ces bases: savoir-être, formation fondamentale, culture, valeurs et compétences sont les éléments caractéristiques de la personne qui veut épouser la profession enseignante.

Le couple éthique et personnalité de l'enseignant constitue la composante unificatrice des perspectives de la présente recherche. L'éthique pour sa part vise à susciter des réflexions obligatoires sur la manière d'être, de penser et d'agir, seul ou en collectivité. Elle se veut aussi un moment d'arrêt afin de porter attention aux lignes de conduite que l'on veut établir dans le but de faire un enseignement plus pondéré. La question de l'éthique dans l'acte d'enseigner se situe à l'entrecroisement des conditions fondamentales du devenir humain et du rapport entre générations (Dupuis, 1990). Ayant toujours en vue le bien agir de l'individu, en soulignant l'effort, en discréditant le pervers, par le moyen des mots que l'on veut plus ou moins entendre, l'éthique a une portée nécessaire et manifeste par le fait même son souci de l'intégralité de l'individu. "Le paradoxe ne saurait durer: la distinction entre le bien et le mal, ou de façon plus restrictive entre un bien et un mal, est une nécessité sociale, voire existentielle" (Etchegoyen, 1991, p. 33-34).

Blondeau mentionne:

l'éthique ne serait-elle pas plutôt un art, l'art de bien vivre sa vie, plutôt qu'une science? À vrai dire, elle est une science et un art. En tant que science, elle découvre et explique les règles de la bonne conduite humaine. En tant qu'art au sens très général du terme, elle cherche à appliquer ces règles de conduite à chaque individu. En tant que sujet étudié ou enseigné, l'éthique fournit les règles, les lois, les principes, elle est une science. Mais en tant qu'art, il est évident qu'elle doit être pratiquée par chaque personne prise

individuellement, en tant que celle-ci est responsable de son propre destin à construire et à vivre (1986, p. 9).

L'éthique dans la formation des maîtres occupe une place de moindre importance quoiqu'elle soit présente sans avoir de dénomination précise. Pourtant la formation des maîtres doit contribuer à développer des enseignants capables de donner un sens plus intense à la transmission de leurs savoirs, car l'enseignant ne peut donner ce qu'il n'a pas; il faut qu'il soit formé en tenant compte de ce critère afin de pouvoir à son tour communiquer cette dimension à ses apprenants.

Pour souligner l'intérêt et le sérieux que suscite la question éthique Blondeau cite:

en cette fin de siècle en mal d'absolu, où les individus semblent chercher plus désespérément que jamais leurs critères éthiques, où les sociétés semblent acculées à une responsabilité morale absolue se réconcilier ou s'autodétruire; où la science est autant une menace qu'une libération, le sens moral apparaît plus urgent que jamais. Il va donc de soi que l'éducation au sens éthique des choses constitue une des responsabilités les plus urgentes de l'heure. La responsabilité éthique d'aujourd'hui, c'est la responsabilité du destin à construire (1986, p. 27).

Les enseignants savent faire la classe c'est à dire assurent la maîtrise des habiletés de base. De plus l'enseignant, de par sa profession exerce un pouvoir certain sur la formation des apprenants. À ce sujet Fourez écrit:

les enseignants ont donc un réel pouvoir social, bien qu'il soit limité. Ils ont pour leur existence, un certain projet, un certain désir d'un monde à construire, éventuellement un certain idéal. Finalement chacun devra se dire: "Quel est le sens que je donne à tout cela?" (1990, p. 31).

L'une des réponses se trouve dans les notions éthiques que chaque enseignant doit posséder et développer. La tâche éducative doit envisager plusieurs avenues pour permettre à l'apprenant de se prendre en main, de faire son chemin comme il l'entend pour parvenir à une complète autonomie et une entière responsabilité. Parler de responsabilité c'est dire peu et beaucoup à la fois. Etchegoyen (1991) écrit: "On fait partout l'éloge ou le rappel de la responsabilité, mais personne ne sait plus devant qui ni au nom de quoi répondre de ses actes" (p. 33). Le C.s.e. sous la rubrique: "l'accès au choix aux valeurs et à la responsabilité " écrit ce qui suit:

le premier trait majeur est l'autonomie c'est-à-dire la capacité d'accéder au monde du choix, des valeurs et de la responsabilité. L'autonomie éthique s'enracine d'abord dans l'accès du monde du choix. Nous sommes ici au coeur même de l'intériorité et de l'autonomie. La conscience y délibère sur les valeurs et les conduites qui se présentent à la manière de possibilités d'existence. Elle pèse les enjeux, évalue les arguments, étudie les motifs, apprécie les forces, jauge la situation. L'éthique d'aujourd'hui est, d'abord et avant tout, un dialogue de soi avec soi (1989-1990, p. 39).

Il existe au tableau de la formation des maîtres, des moyens qui font appel à une forme très fragmentaire d'éthique qu'on ne peut qualifier d'éthique proprement dite tels le souci de la qualité, la liberté d'expression, le respect du contrat éducatif, l'entraide mutuelle. Toutefois, les futurs maîtres doivent posséder suffisamment ces notions éthiques pour affronter certains problèmes tels les rapports entre "les jugements de fait et les jugements de valeurs, les problèmes de l'objectivité des jugements évaluatifs, les problèmes des nouveaux défis posés par la science et la technologie" (extrait de la description d'un cours de philosophie à l'université du Québec à Trois-Rivières: Éthique fondamentale).

Il faut trouver des moyens pour inclure ces notions éthiques dans la formation des maîtres. Il en existe au niveau des activités parascolaires c'est-à-dire au niveau des activités sportives, sociales, culturelles. Le C.s.e. mentionne que:

ces activités éducatives sont d'abord en elle-même porteuses de valeurs. Tantôt, elles appellent la loyauté au groupe de travail ou le respect des règles de la coopération; tantôt elles apprennent les conditions du dialogue ou développent l'esprit démocratique; tantôt elles apprennent la responsabilité à l'égard du groupe ou la joie d'un travail d'équipe volontaire. Tantôt elle suscite la créativité et l'engagement. Au total, ces activités éducatives cultivent en quelque manière un aspect ou l'autre de la conscience éthique (1989-1990, p. 47).

Mais ces activités ne font que sensibiliser à une conscience éthique. Dans le contexte de la mutation sociale présente avec tout le questionnement qui surgit, il est impératif pour la formation des maîtres de s'approprier des moyens qui permettront d'approfondir les notions éthiques en éducation. "C'est à ce point que se situe une personne préoccupée du sens qu'elle peut donner à sa vie et «une société en quête d'éthique» " (C.s.e., 1989-1990, p. 25).

1.3 Importance de la recherche

Au point de vue pratique, la présente recherche veut établir des pistes de réflexion quant aux bases de savoir-être, formation fondamentale, culture, valeurs et compétences. Ces avenues ainsi mises en place vont indiquer l'importance à accorder à la composante unificatrice que constitue l'éthique et la personnalité de l'enseignant.

Au sens pratique, cette composante et ces bases essentielles ont avantage à faire l'objet d'une étude pour que les étudiants, sortant de leur formation initiale, possèdent les connaissances de ces notions éthiques. Le sujet de l'éthique et la personnalité de l'enseignant ont tous les atouts pour s'inscrire dans le programme de formation des maîtres.

L'aspect théorique de la présente recherche permet d'établir un lien entre l'attitude d'ouverture de l'enseignant et les considérations éthiques. Elle élabore sur les bases

savoir-être, formation fondamentale, culture, valeurs et compétences pour donner du sens et davantage approfondir la signification que l'éthique vient donner à ces bases. Elle présente la façon dont on considère l'éthique dans les universités québécoises. Enfin elle fait une proposition sur les moyens par lesquels les sciences de l'éducation dans leurs programmes de formation initiale, peuvent intégrer les notions éthiques.

1.4 Question de recherche

Comment tenir compte de la dimension éthique en formation des maîtres? Telle est la question générale qui sous-tend la présente recherche. Comment amener l'enseignant en formation à acquérir des notions éthiques? Quels sont les moyens nécessaires pour se constituer une base éthique? Comment le sensibiliser à développer une personnalité qui tient compte d'une attitude éthique? Quelle part de la formation devrait-on réserver à l'éthique dans la formation des maîtres? Voilà les questions spécifiques qui découlent de la question générale.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

CHAPITRE II

Cadre de référence

2. Cadre de référence

Le sens que donne la présente recherche à l'éthique est une préoccupation de l'autre dans différents contextes, selon un besoin ressenti, un questionnement face à diverses situations, face aux différences et finalement vise l'accomplissement de l'être dans tout l'agir humain:

teachers who understand their impact as moral educators take their manner quite seriously (...). Teaching, at least what most of us would regard as good teaching, requires that the teacher give his or her knowledge away to the learner-both knowledge of the subject under study and knowledge of how to learn that subject. Eventually, the good teacher must also give most of his or her knowledge of teaching away to learners, in the hopes that they will learn to be teacher of themselves (Fenstermacher, 1991, p. 135-136).

Cette affirmation renforce l'idée de la préoccupation de l'autre et met l'accent sur la personne de l'enseignant qui détient par le fait même un rôle capital. Par contre, vouloir parler de la personnalité de l'enseignant, c'est s'attaquer à un sujet à la fois très complexe et très délicat. Dans la présente recherche les mots attitude et valeur ont un lien nécessaire pour compléter la dimension éducative à être conférée à la personne de l'enseignant. Pour Staats in Leduc (1986) l'attitude est vue comme une

réponse émotionnelle positive ou négative qui provoque des comportements d'approche ou d'évitement à l'égard d'un objet d'attitude sociale. Rokeach in Legendre (1988),

distingue les attitudes des valeurs en ce que les premières "se rapportent à une organisation de plusieurs convictions à propos d'une situation ou d'un objet spécifique" tandis que les secondes "se rapportent à une seule conviction" qui déborde une situation particulière et chacune peut servir de critère dans de nombreuses situations (où elle détermine des attitudes spécifiques).

Cette étude veut mettre en valeur un domaine d'importance reconnu mais encore trop timidement mis en action: celui des attitudes aussi appelé le domaine du savoir-être. Il ne faut pas que l'école oublie que chaque enfant arrive dans ses murs possédant déjà un avoir culturel. Considérant ce fait, le C.s.e. (1989) mentionne que "les apprentissages formels risquent de n'être ni véritablement intégrés ni réellement approfondis s'ils ne prennent pas racine dans les acquis culturels des enfants" (p. 41). Aussi, accorde-t-il une importance à trois attitudes aussi fondamentales que nécessaires à l'éducation primaire, attitudes qu'il décrit en définissant leurs intentions sans toutefois les nommer clairement. Pour le C.s.e. l'école doit premièrement tenir compte de plusieurs facteurs qui influencent la vision des choses et les normes des comportements des enfants. Pour n'en énumérer que quelques uns il y a tous les apports technologiques et culturels venant des autres lieux (le noyau familial, le milieu socio-économique, les ethnies, etc).

Deuxièmement, au contact des différences les enfants acquièrent de façon réelle et définitive des connaissances qui contribuent à leur épanouissement personnel et social. Il n'y a dans cette façon de faire aucune confrontation mais plutôt le développement d'une conscience éthique qui mène à l'adaptation et à l'acceptation d'autrui.

Troisièmement, l'école elle-même impose une différence aux enfants qu'elle accueille car elle a développé sa propre culture organisationnelle. La référence traditionnelle veut que les enfants soient à l'école pour apprendre. Toutefois cette référence n'a plus sa complète raison d'être puisque l'école doit tenir compte de nombreux facteurs, entre autres, le cheminement des enfants avec les forces et faiblesses qu'il engendre. Elle doit s'ouvrir à tous ces phénomènes dans le but de fournir un accompagnement éducatif approprié. Ces attitudes sont prônées à l'égard des enfants du primaire mais elles peuvent très bien s'élargir à tous les niveaux puisque les différences constituent une problématique universelle. En somme l'attitude de l'éducateur a une puissance certaine; elle influence les démarches que l'étudiant entreprend pour s'approprier, non seulement les connaissances, mais aussi pour puiser les éléments nécessaires à l'organisation de son existence et ainsi contribuer à l'organisation de l'humanité.

Plusieurs expériences personnelles d'intervention en psychopédagogie dans différents milieux tels que centre d'accueil, foyer de groupe, école primaire,

secondaire et universitaire en tant qu'éducatrice spécialisée, puis assistante en enseignement, enseignante et chargée de cours ont permis de constater la pertinence des énoncés précédents.

2.1 Savoir-être et éthique

Le savoir-être et l'éthique consistent, pour la formation des maîtres, à développer chez l'étudiant une capacité réflexive, à situer ses finalités en éducation, sa communication interpersonnelle impliquant un dialogue personnel et un dialogue professionnel, à le familiariser avec la situation éducative, lui donner une connaissance des milieux scolaires régulier et en adaptation scolaire et lui faire prendre conscience des choix éthiques de la profession. Le savoir-être et l'éthique doivent amener l'étudiant dans les divers éléments de l'environnement éducatif et l'inviter à y prendre part. La formation des maîtres doit aussi, dans cet aspect, tenir compte du potentiel de l'étudiant pour l'inciter et enrichir son apport au domaine de l'intervention et de l'évaluation pédagogique.

Concernant l'éthique, Meirieu (1991) pose la question éthique fondamentale: l'Autre peut-il être un sujet, une entité libre avec les différences que cela comporte? Le C.s.e. rappelle que: " sur le plan personnel, d'abord, vivre dans une société plurielle pose des défis de choix, de valeurs, *d'attitudes et de comportements*" (1989-1990, p. 20). Ceci signifie que c'est tout le domaine du savoir-être qui entre en jeu et qui invite à des remises en question. Considérant le fait, que ces différences se

côtoient dans le monde scolaire l'enseignant doit être attentif à ce que le savoir et les forces de l'un augmentent et complètent les connaissances et les acquis de l'autre. Le C.s.e. émet une caractéristique qui a trait à l'enseignant même: " c'est non seulement ce que dit et fait le maître qui compte; c'est aussi tout ce qu'il est profondément, qui peut agir sur l'élève à la manière d'un modèle qu'on admire et qu'on imite" (1990, p. 45).

Plusieurs auteurs semblent d'accord pour dire que l'environnement de l'homme d'aujourd'hui est en constante évolution; Rogers (1984) mentionne "que le but de l'enseignement si nous voulons survivre ne peut qu'être de faciliter le changement et l'apprentissage" (p. 102). Il accorde une attention particulière au domaine des attitudes qui doivent prédominer. Il les identifie en termes d'authenticité, de congruence, de considération, d'acceptation, etc... Rogers n'impose pas de caractère spécifique à ces attitudes; il les énumère pour en tracer un contour.

La question des attitudes constitue une problématique réelle. Elle est maintes fois entendue dans les discours, les énoncés politiques, et elle est plus ou moins conscientisée chez les enseignants. Le futur maître doit développer une attitude se situant au sommet de la hiérarchie des attitudes: celle de l'ouverture.

L'ouverture à la fois affective, cognitive, conceptuelle, expérientielle, morale, perceptuelle, physique et sociale est la condition essentielle pour que l'être éduqué recueille les matériaux nécessaires à la réflexion en vue de son développement intégral. C'est là que débute

sa genèse; c'est le point de départ de son cheminement (Legendre, 1995, p. 137).

Le Ministère de l'éducation du Québec (1992) considère qu'il est de première importance que l'enseignant possède des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture. Le C.s.e. (1989) fait mention de plusieurs attitudes dont quelques unes ont été abordées brièvement précédemment. L'ouverture à l'autre fait aussi partie d'une ligne de conduite que le C.s.e. propose aux écoles. Il entend par ouverture à l'autre une attitude qui fait qu'on admet chez l'autre des différences avec soi-même. Il est aussi important que les enseignants tiennent compte des diverses croyances, des différentes façons de vivre afin de poursuivre cette ouverture à l'autre. Cette ouverture ne doit pas être uniquement centrée sur les relations interpersonnelles mais elle doit aussi permettre d'élargir l'horizon social et d'englober tous les aspects qui se présentent sur notre planète.

Meirieu (1991) amène la dimension de la personnalité de l'enseignant en le faisant s'interroger sur ses fonctions et en lui faisant faire des choix éthiques en ce qui a trait à la pédagogie. Pour Meirieu (1991), l'éducation est le fait de faciliter le partage de ses connaissances et de ses croyances.

Moyne, Artraud et Barlow (1988) livrent leur analyse de la personnalité de l'enseignant. Tout au long de leur ouvrage on peut percevoir de façon assez précise que la question de l'attitude est omniprésente. "Ce qui fait la valeur d'un

enseignant, ce n'est pas seulement ce qu'il sait, mais ce qu'il est (et ce qu'il est aux yeux de ses élèves)" (p. 28). La personne de l'enseignant est primordiale et pour que cette personne puisse rencontrer les exigences d'une relation pédagogique de qualité, il semble important qu'elle possède, en plus de toutes les techniques, de toutes les méthodes, de tous les programmes, de tous les moyens mis à la disposition de l'enseignant, l'attitude d'ouverture.

Plus d'une trentaine d'encyclopédies et de dictionnaires de diverses sources telles que philosophie, psychologie, sociologie et éducation ont été consultés afin de soumettre une idée générale sur le terme ouverture et ses dérivés. Trois définitions ont été retenues:

ouvert: Est ouvert, dans un sens général, tout ce qui, ayant une délimitation assez nette pour former un tout constitué et individualisé, n'est pas clos sur lui-même et permet l'entrée en lui d'éléments extérieurs. Le terme a pris dans divers arts des acceptations parfois assez techniques, intéressant l'esthétique. Vocabulaire d'esthétique (Souriau, 1990).

ouverte (morale): Expression employée par Bergson dans *Les deux Sources de la morale et de la religion* pour désigner - en opposition avec « l'âme close », repliée sur ses préjugés - « l'âme ouverte », celle des héros et des saints, apte à la communication généreuse et à l'élan créateur, la « morale ouverte », celle de l'aspiration, contrairement à la « morale close » faite d'obligations et de tabous. « La société close est celle dont les membres se

tiennent entre eux, toujours prêts à attaquer ou à se défendre (...) la société ouverte est celle qui embrasserait en principe l'humanité entière » (Bergson). Dictionnaire de philosophie, (Durozoi, 1990)

ouverture:

1. Intellectuellement (ouverture d'esprit): Qualité de celui qui comprend vite ou assimile facilement; de celui dont l'intérêt ne se limite pas à son domaine propre, mais à qui rien de ce qui intéresse les autres n'est complètement étranger.

2. Moralement (ouverture du coeur à l'égard des personnes): Qualité de celui qui, au lieu d'être concentré sur lui-même (soucis, ou ambitions, peines physiques ou morales...), est attentif aux intérêts des autres, sensible à leurs joies et à leurs douleurs...

Cette ouverture peut être considérée comme l'essentiel de l'éducation, surtout au niveau secondaire. Dictionnaire de la langue pédagogique (Foulquié, 1991).

Cette dernière définition qui peut aisément s'étendre au niveau universitaire, a plus particulièrement retenu l'attention par le fait de sa préoccupation pour l'Autre qui rejoint le sens que la présente recherche donne à l'attitude d'ouverture et à l'éthique telle que définie par Meirieu (1991); cette dyade contribuant à compléter et enrichir le développement de la personne dans le programme de formation des futurs enseignants. Legendre (1995) donne des éléments d'une définition de l'être d'ouverture:

pour satisfaire son besoin de développement continu, l'être éduqué est obligatoirement un *être d'ouverture*. Fermeture est synonyme, non seulement de statisme, mais aussi de régression. Tout en étant conscient et légitimement satisfait de ses acquis, l'être éduqué est avant tout ouvert à l'identification de ses lacunes et également, de ses potentialités et des moyens les plus pertinents pour les développer. Il accepte que des améliorations soient apportées et que d'autres objectifs d'évolution succèdent à ceux déjà atteints.

Partisan de la pensée critique, sa progression s'inscrit dans une permanente remise en question. Mû par une intense curiosité, il veut tout saisir et comprendre (...). L'être éduqué s'applique à l'entendement des êtres, des choses, des événements ainsi que de leurs rapports en vue de nourrir ses éventuelles réflexions (...). Dans une telle largeur d'optique, l'être éduqué est également ouvert aux autres et à son environnement (...). Ouvert aux êtres, aux choses, aux événements, aux savoirs et à lui-même, l'être éduqué est un être en perpétuel développement (...) (p. 133-134).

L'ouverture à l'autre, sur le monde, sur les savoirs, sur les valeurs, sur les cultures est une attitude qui exige de l'enseignant une dimension humaine essentielle. L'éthique vient apporter des ajustements, fournit des moyens d'application, accroît la force des arguments apportés et constitue un accompagnement précieux pour l'enseignant dans tous ses agirs.

La formation des maîtres qui met à son programme le développement de l'attitude d'ouverture et l'éthique risque de réussir à former des enseignants aptes à répondre aux exigences de la société plurielle actuelle.

Pour Perrenoud "la formation des maîtres est donc nécessairement une formation globale de la personne" (1993, p. 15). Pour le C.s.e., une caractéristique de la formation fondamentale concerne le développement intégral de la personne (1990). Pour Develay la toile de fond des programmes d'éducation devrait couvrir une formation complète de la personne (1992). Mialaret mentionne qu'il faut préparer les enseignants à visionner le système de valeurs du citoyen futur (1981). Thévenot prône le respect de la personne comme critère par excellence (1991).

Le C.s.e. (1989-1990) indique que la personnalité de l'enseignant influe sur l'élève. Il précise aussi que l'enseignant doit posséder des attitudes lui permettant de faire face aux diverses situations qui se présentent. Plusieurs auteurs tels que Rogers (1984), Moyne et al. (1988), Meirieu (1991) font mention que la question des attitudes joue un rôle primordial pour l'enseignant.

La culture selon les rapports Parent (1987-1988) et Rioux (1968) est un moyen d'accepter et de comprendre l'évolution des connaissances et des relations.

Pour ce qui est des valeurs, le C.s.e. (1989-1990), les sociologues, les philosophes et des auteurs tels que Develay (1992), Reboul (1992) et Thévenot (1991) émettent

la position que le sens des valeurs doit prédominer pour l'enseignant dans sa manière d'être, de penser et d'agir.

Concernant la compétence éthique, le C.s.e. et des auteurs tels que Perrenoud (1993), Wolley et Potvin (1993), Shoovaerts (1993) et le M.E.Q. (1992) font de cette qualité un trait majeur que doit posséder l'enseignant:

la compétence est considérée comme exigence fondamentale et en quelque sorte première de toute éthique professionnelle ou de toute déontologie. Dans la domaine biomédical, l'exigence de cette compétence a été vigoureusement rappelée, au cours des vingt dernières années et même bien avant, dans toutes les grandes déclarations des organismes nationaux et internationaux évoquées plus haut. Cette unanimité n'a rien d'étonnant. On comprend, en effet, aisément le caractère fondamental et «premier» de l'exigence éthique de compétence en médecine: il y va de la vie des personnes et de leur santé, dont on ne saurait risquer à la légère de compromettre les chances d'une qualité proprement humaine. Mais pourquoi semblable exigence première et radicale ne vaudrait-elle pas tout autant pour les interventions relevant d'autres pratiques professionnelles? (...) (Bourgeault, 1989, p. 56).

La société et l'éducation québécoise n'échappent pas à ces phénomènes. La présente recherche réalise qu'il est opportun d'établir des bases solides pour faire face et contrer ces déficiences. Ces bases: formation fondamentale, culture, valeurs, compétences quoique distinctes font partie prenante du savoir-être.

2.1.1 Formation fondamentale et éthique

La formation fondamentale, la culture, les valeurs, les compétences représentent les bases de circonstance qui constituent l'essence de toute formation en particulier la formation initiale des maîtres,

le C.s.e. a choisi d'appeler formation fondamentale: l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société (1983-1984, p. 7).

On peut aussi qualifier la formation fondamentale de formation globale en ce sens que l'enseignant doit posséder des connaissances générales lui permettant de se tenir à la fine pointe des nouveautés. Comme préalable il faut qu'il fasse siennes des habiletés ainsi que les connaissances de base. Une fois qu'il a appris à maîtriser sa langue parlée et écrite, une réflexion pertinente peut lui permettre de faire une évaluation de ses connaissances, de ses limites, de ses intérêts, de ses attitudes. Le constat fait de ces éléments et de ces lacunes, il doit travailler à parfaire les trois savoirs: savoir, savoir-faire et savoir-être " pour construire des fondements toujours plus appropriés aux réflexions et aux gestes éducatifs qui sont partie prenante à ses responsabilités" (Angenot, 1984, p. 14). La formation fondamentale ne se mesure pas qu'au niveau scolaire; c'est-à-dire qu'outre le savoir théorique il y a le savoir d'expérience. Artaud (1981) amène à penser qu'un enseignant devrait s'occuper

davantage de stimuler le pouvoir de création chez l'étudiant plutôt que de lui faire accumuler simplement de la matière.

Le C.s.e. (1989) suggère aussi de s'intéresser à l'histoire pour y déceler la manière de vivre d'une autre société, d'une autre culture que la nôtre. Plus on connaît, plus cela nous semble familier. Ce phénomène vient contrer le courant de l'individualisme au profit d'une conscience collective souhaitable. Atlan écrit:

nous avons appris à connaître d'autres sociétés, aux règles très différentes, alors que les individus qui les composent nous apparaissent de plus en plus comme nos semblables au fur et à mesure que nous les connaissons mieux, que nous parlons leur langue, qu'ils parlent la nôtre (1991, p. 32).

D'autres aspects viennent s'ajouter à la formation fondamentale tels que le discernement des particularités qui arrivent inopinément dans notre société en constante évolution. Une mise en garde contre le fait de s'arrêter exclusivement à des choses élémentaires ou utilitaires doit être servie au futur maître qui doit manifester aussi son intérêt pour des sujets moins matériels. Il serait opportun de porter une attention spéciale aux éléments de formation capables de favoriser un esprit de liberté et de création.

La formation fondamentale s'ouvre sur un vaste champ d'action où la réflexion devient l'activité maîtresse. Il faut faire prendre conscience à l'enseignant du choix qu'il a fait et l'amener à développer la passion de son métier. "La passion étant la

seule manière de conduire à l'excellence" (Gauthier, 1990, p. 77). L'enseignant ne doit pas connaître que pour connaître; au travers de ses connaissances, il doit pouvoir s'accomplir, évoluer et être capable de faire partager le produit de ses découvertes. Son intérêt, sa curiosité, ses attitudes, son sens critique lui confèrent la maturité sociale nécessaire pour exercer "son métier au point de déborder de la banalité de la vie quotidienne pour lui donner sens et vie" (Gauthier, 1990, p. 77).

La formation fondamentale exige une vision des événements et du monde en général, ce qui veut dire que le futur maître doit s'habituer à consulter les écrits, les publications qui peuvent lui fournir matière à discussion. Ces activités de consultation ont pour effet de l'aider à faire des choix judicieux et éclairés dans l'avalanche de toute l'information qui parvient de tous les moyens de communication.

La formation fondamentale doit pouvoir signifier en premier lieu: "la possession des outils de la pensée" (Gervais, 1990, p. 375). La capacité de penser implique une profonde concentration, se reflète dans la formation et dans toutes les actions de celui qui veut enseigner. Elle réclame un effort, de la rigueur, de la logique et un goût du travail bien fait qui l'empêche de tomber dans le piège de la facilité. Roy (1991) écrit:

bien peu de gens, il me semble, croient aujourd'hui qu'on peut trouver la joie à faire quelque chose de difficile. Si il y a quelques décennies,

l'effort était une vertu, c'est la facilité qui l'a remplacé, et qui est devenue la qualité suprême. Mais existe-t-il quelque chose de grand qui se fasse dans la facilité (p. 32)?

Le C.s.e. signale cinq caractéristiques d'une formation fondamentale: "le développement intégral de la personne, le point d'ancrage, les fondements, la cohérence, la transférabilité des apprentissages" (1990, p. 9-10).

Le développement intégral: En plus du travail intellectuel, l'étudiant poursuit son cheminement personnel, veille sur la qualité de ses relations avec les autres, sur son implication sociale et vise à atteindre une entière autonomie C.s.e. (1990).

Un point d'ancrage: L'étudiant fait un choix par rapport à sa carrière, fixe ses objectifs, développe un vocabulaire approprié à son domaine et demeure en contact avec la réalité C.s.e. (1990).

Les fondements: L'étudiant approfondit un peu plus les concepts de base, l'origine de ces concepts, la méthodologie du travail intellectuel. Par rapport à son choix de carrière, il est confronté à des courants de pensée tels la "philosophie, l'épistémologie, l'histoire et la méthodologie d'un champ de savoir". Ceci développe des habiletés de base et conscientise aux valeurs véhiculées. Un programme de formation fondamentale doit couvrir les aspects suivants: en plus des habiletés de base, il doit aussi envisager les "capacités, les aptitudes, les disciplines, le retour

critique sur la démarche utilisée, la mise en perspective des opérations effectuées et l'objectivation d'un processus intellectuel" (1990, p. 10).

La cohérence: La cohérence implique la compréhension, l'assimilation et l'intégration de la matière, des objectifs d'un champ de savoir. La convergence des enseignements est une nécessité pour établir une liaison entre les différents aspects de la formation.

La transférabilité des apprentissages:

Visant l'accès aux fondements d'un champ de savoir, elle favorise le transfert des connaissances, habiletés et attitudes de base à d'autres domaines du savoir et même à des situations nouvelles qu'impose la vie. Elle rend donc l'étudiant capable, en principe du moins, de faire des liens avec d'autres types d'approche du réel, de s'ouvrir à d'autres langages et d'appliquer ses apprentissages à des situations nouvelles. En ce sens, elle introduit l'ouverture dans la spécialisation; elle oppose la polyvalence à l'utilitaire, la transférabilité au caractère pointu des connaissances et la créativité à l'exécution pure et simple (C.s.e., 1990, p. 10).

La présente recherche a cette préoccupation de la transférabilité en ayant en vue le souci d'avancement. Dans cette perspective Angenot (1990) amène une dimension de la définition de fondement: "le fondement c'est alors, dans le cheminement d'un parcours, le moment d'étape estimé pour lors suffisamment assuré pour constituer le point d'appui propice à propulser la démarche vers ses

emprises ultérieures" (p. 224). La formation fondamentale est étroitement liée et constitue une suite logique au sens que la présente recherche donne à la composante unificatrice du couple éthique et personnalité de l'enseignant. L'éthique dans cet aspect permet d'aller chercher ses fondements, ses concepts de base, ses origines et permet d'établir des liens avec le domaine de l'éducation en ce qui a trait aux principes et normes qui doivent régir la profession enseignante.

2.1.2 Culture et éthique

Il est impossible de parler de formation fondamentale sans parler de culture puisque cette dernière peut lui fournir des éléments de base importants. Entre la formation fondamentale et la culture de l'enseignant, il existe une alliance indéfectible. On peut dire de la culture qu'elle est une manière d'être, de penser et d'agir. Où encore selon Linton: "une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée" (1977, p. 33). La famille, l'école et les loisirs constituent un point de départ dans l'acquisition d'une culture. De tout temps, l'individu a ressenti le besoin de se référer à des modèles, soit pour continuer dans la même veine que ces derniers soit pour trouver de nouvelles avenues sans pour autant que cela nuise à sa créativité et à son esprit d'invention. D'après le rapport Rioux:

pour mieux comprendre ce qui arrive aux sociétés d'aujourd'hui, il faut les comparer aux sociétés précédentes, non pas pour y retourner ou encore pour regretter leur disparition ou leur transformation, mais pour dégager la spécificité de l'aujourd'hui (1968, p. 34).

Il est important pour le futur maître de posséder et de manifester des manières d'être, de penser et d'agir sensées pour éviter l'uniquement fonctionnel. D'après le C.s.e.:

le personnel de l'école - et d'une manière privilégiée, le personnel enseignant - témoignent de façons de penser et de faire, d'attitudes et de comportements remplis qu'on le veuille ou non, de messages signifiants pour les enfants (1989, p. 7).

La culture pour l'enseignant est une base essentielle à ses savoirs et elle fait le lien entre les expériences du passé et les nouvelles connaissances et elle aide à comprendre l'évolution de l'humanité. Le futur maître peut trouver dans la culture des appuis et des renforcements qui donnent un sens plus profond aux matières à enseigner. La culture est un outil de réflexion que l'enseignant doit utiliser pour motiver son effort de dépassement de soi et la signification des apprentissages. De plus la culture est partie prenante de la formation fondamentale de l'enseignant.

Elle rejoint le sens que donne la présente recherche à l'éthique c'est-à-dire qu'elle donne un sens à l'accomplissement de l'être et à tout l'agir humain. Faisant référence au lien qui s'établit avec les attitudes, particulièrement avec l'attitude

d'ouverture mentionnée précédemment dont celle définie par le dictionnaire de la langue pédagogique, l'attitude d'ouverture appelle la culture à son aide pour entretenir un contact avec l'entourage immédiat d'abord et ensuite avec l'humanité entière,

si culture veut dire relations avec le monde extérieur, il est de toute nécessité d'équiper l'homme pour qu'il puisse vraiment entrer en relation avec le monde, non seulement par l'entremise des mots, mais à travers tous ses sens, à travers tous les modes de connaissances Rioux (1968, p. 41).

Cette situation met en évidence l'importance pour le futur maître de posséder une maîtrise significative des notions qui lui ont été communiquées, ce qui ne constitue pas un terme mais au contraire manifeste un besoin de continuité et d'approfondissement des connaissances. La compréhension de ce qui nous est transmis réduit de beaucoup les tensions vis-à-vis les représentations que l'on a concernant certaines difficultés qui se présentent.

Un questionnement s'avère nécessaire sur les événements de la vie actuelle qui donnent une trop grande place à la violence physique et psychologique, aux crimes, à l'avilissement, au non respect des lois et des libertés. La réponse réside dans l'intégration d'une culture qui va chercher des principes de savoir-vivre et de savoir-être. L'ici et le maintenant semblent une doctrine que l'on applique aussi souvent que l'occasion le permet, ce qui rejoint l'idée émise précédemment à savoir:

l'individu veut à tout prix se tailler une place dans la collectivité sans se préoccuper des effets de cette action. "Ce n'est plus l'individu, comme centre de liberté, qui préside au destin de la société mais la nécessité interne du développement technologique, les lois du marché, les impératifs de la publicité..." (Roy, 1991, p. 128).

Le futur maître qui est confronté à tous ces courants et contre-courants a la tâche difficile de tout mettre en oeuvre pour comprendre et faire comprendre les faits et gestes, les manières d'être, et de penser des individus qui forment la société dans laquelle on est appelé à vivre. On peut décerner à l'éthique culturelle une place de choix pour entreprendre un questionnement face à des situations diversifiées et problématiques. "Les enfants sont confrontés à une multiplicité de codes sociaux, de normes et de valeurs qui, certes, les renvoient à leur autonomie et à la tolérance, mais les conduisent aussi parfois jusqu'au désarroi voire à l'anomie" C.s.e. (1989, p. 39). L'anomie qui est un état de désorganisation semble refléter l'état de notre société actuelle. Pour contrer ce phénomène, le programme de formation des maîtres doit redorer la blason de la culture au lieu de fournir simplement des connaissances utiles, pratiques, nécessaires et fonctionnelles. L'engagement du futur maître face au développement de sa propre culture dénote un intérêt certain pour servir les fins de son enseignement futur. Reboul demande: "Quelles sont les fins de l'enseignement? Lui-même répond: l'ensemble de ces fins peut se désigner

par un seul et même mot: la culture" (1988, p. 180). Ses propres éléments de définition de la culture sont:

- La culture n'est pas un savoir, ni une sorte ou une somme de savoirs, elle est un certain rapport du sujet avec ce qu'il sait.
- La culture, c'est d'abord un élan, un désir d'en savoir plus, surtout quand ce qu'on sait apparaît obscur, incohérent, absurde... L'homme cultivé, c'est l'homme qui questionne, et qui se questionne.
- La culture, c'est l'assimilation du savoir, l'aptitude à en faire son savoir, dans ses mots, dans ses images à soi - ce qui nous laisse très loin du "savoir savant" qui reste impersonnel.
- La culture est aussi l'organisation des savoirs, l'arrangement interne leur permettant de se comprendre ou de s'interpréter les uns à partir des autres.
- Enfin et surtout, la culture rend possible le transfert des savoirs, le fait qu'ils peuvent servir dans des conditions tout autre que celles où on les a acquis (1992, p. 184-185).

Reboul (1992) dans ses éléments de définition de la culture touche aux questions de base, qui sont les principaux éléments de référence pour quiconque veut vraiment faire de la culture un objet de connaissance irremplaçable.

Étant donné que l'enseignant est considéré comme une personne de référence il importe que le futur enseignant ait à son programme de formation des activités éthiques qui le feront se questionner, réfléchir sur les dimensions éthiques et sur

les attentes qu'on aura envers lui, compte tenu de l'influence insoupçonnée qu'il aura à exercer sur les apprenants.

Un autre aspect que le futur maître devra envisager est celui du multiculturalisme. Les immigrants qui arrivent avec chacun leur propre culture ne comprennent pas toujours nos façons de penser et notre manière d'être, ce qui constitue une problématique d'adaptation pour les deux parties. L'école est appelée à accueillir dans ses classes des différences quant à la personnalité de chacun, quant à la culture et quant aux ethnies. Comment peut-on arriver à découvrir, à comprendre, à côtoyer et à vivre toutes ces différences dans un climat le plus harmonieux possible? Pour y arriver, des qualités s'avèrent indispensables pour l'enseignant et donc pour le futur enseignant. Safty les énumère:

être capable de suspendre son jugement, d'observer et d'interpréter culturellement des comportements déterminés, tolérer l'ambiguïté et percevoir les différences et les similarités qui existent entre les cultures (...). Également l'accent sur l'importance d'accepter la relativité de la culture, de construire un respect de soi culturel et de développer un respect pour les autres cultures (1993, p. 305).

Encore une fois l'importance d'établir des activités éthiques efficaces dans la formation des maîtres visant l'acquisition de ces attributs indispensables non seulement dans le domaine de la culture mais aussi en ce qui concerne toutes les autres différences. Thévenot nous transmet le message suivant:

en tant que chaque personne appartient à la même humanité que tout autre personne et est capable de communiquer par delà sa particularité et sa singularité, elle a une dimension universelle. En celle-ci, l'éducateur se reconnaît comme appartenant à la même communauté humaine que l'éduqué... Prendre au sérieux l'universalité en éducation c'est reconnaître qu'au cours de la relation asymétrique que celle-ci instaure, il y a une exigence foncière de réciprocité (1991, p. 265).

Ces constatations sur la formation fondamentale et la culture sont effectuées dans le but de susciter une prise de conscience quant aux actions que doit poser l'enseignant étant donné les bouleversements importants de la vie actuelle. Le rapport Rioux conclut: "La culture est un code de mise en ordre des expériences humaines" (1968, p. 41).

Acquérir une formation fondamentale, enrichie d'une culture consolidée, inclut nécessairement une possession et une façon de véhiculer des valeurs en éducation.

2.1.3 Valeur et éthique

Le concept de valeur a une dimension universelle, toute société établissant ses propres règles qui valorisent le bien et condamnent le mal: "Les sociologues ont découvert que pratiquement toutes les civilisations fondent leurs valeurs ultimes et dernières sur les concepts d'amitié, d'amour, de justice" (Fourez, 1972, p. 35). Le monde de l'éducation ne pouvant ignorer ce concept universel se fait porteur de

valeurs. Enseigner c'est établir une relation porteuse de valeurs. Un des buts de l'enseignement étant de participer à un apprentissage, l'enseignant a à faire un choix responsable dans les actes qu'il pose, dans sa manière de les poser et doit aussi avoir une vision des effets de ces actes,

ainsi l'école vise chez un même sujet, tout à la fois la formation de la personne, du citoyen et du travailleur, par la transmission de connaissances, de compétences, de capacités, d'attitudes, d'habitudes et de valeurs qui devraient constituer la toile de fond des programmes d'éducation (Develay, 1992, p. 16-17).

Enseigner exige un sens de l'éthique et une attitude d'ouverture pour accepter de partager avec un auditoire les valeurs véhiculées. Chaque futur enseignant, comme membre d'une société, possédant sa propre personnalité, sa culture, son histoire, sa formation antérieure, ses valeurs, se voit dans l'obligation de faire une étude plus approfondie de ses propres composantes afin de prendre conscience de ce qu'il peut véhiculer au cours d'événements, de rencontres, de discussions possibles. Dans toutes ses actions et implications, dans ses faits et gestes, il véhicule tacitement ou explicitement des valeurs. Vivre en société implique d'être confronté à plusieurs systèmes de valeurs, d'où le rôle de l'enseignant d'être en mesure de discerner, comprendre et accepter sans aucune discrimination les valeurs quelles qu'elles soient et toujours dans l'optique d'un cheminement personnel pouvant conduire à développer et entretenir une harmonie avec soi et les autres.

L'enseignement, en plus de développer chez un individu des habiletés techniques et professionnelles, se doit aussi de former un être capable de penser par lui-même et de bien agir, non seulement en fonction de lui-même, mais aussi en fonction de tout environnement:

préparer aujourd'hui les enseignants c'est imaginer quel sera le système de valeurs du citoyen du monde du troisième millénaire. La tâche est difficile et pleine d'incertitudes mais l'éducateur travaille toujours pour le futur; c'est ce qui en fait sa grandeur et sa responsabilité (Mialaret, 1981, p. 47).

Le futur enseignant doit être conscient que ses valeurs personnelles ont une influence sur sa manière d'être, d'agir et de penser. Il doit être sensibilisé au fait que les valeurs ont un impact dans les délibérations de la profession enseignante en lui permettant d'examiner, de réfléchir sur le pour et le contre avant de prendre une décision. Les valeurs occupent une place complémentaire: elles ont un rôle à jouer par rapport à la société, par rapport à l'environnement et par rapport aux savoirs:

ainsi les savoirs scolaires renvoient à des valeurs qui, même implicites, révèlent en dernière analyse les choix éthiques d'une société. Elles méritent d'être mises en évidence car elles permettent de débusquer, de l'intérieur des contenus, la philosophie de l'éducation sous-jacente. Préciser ces valeurs, c'est répondre à la question: étant donné ce qui est enseigné, vers quel type d'existence humaine tendons-nous? Ou

encore: quel est le monde que nous allons irréversiblement construire en enseignant ce que nous enseignons? À la question de savoir ce qui vaut la peine d'être, Olivier Reboul répond: «ce qui unit et ce qui libère». Un enseignement qui unit vise à «intégrer chaque individu, d'une façon durable, à une communauté aussi large que possible. Et c'est bien pourquoi on enseigne les sciences plutôt que l'occultisme, un auteur sélectionné par l'histoire qu'un roman à la mode». Ce qui libère, renvoie à «ce qui est transférable, et ce qui fait agir» (Develay, 1992, p. 26).

La nécessité s'impose de réfléchir sur le sens des valeurs en ce qui a trait à la responsabilité d'établir un équilibre (C.s.e., 1990, p. 27-28).

Former un enseignant c'est aussi lui apprendre à être prévoyant c'est-à-dire à être prudent particulièrement en ce qui a trait à la question des valeurs. Comme le mentionne Thévenot:

la prudence est peut-être la vertu la plus immédiatement nécessaire en éducation. Elle est ce qui permet la bonne articulation des différentes dimensions, universelle particulière et singulière, de la vie éthique. Confrontant les préceptes universels et les normes particulières à la singularité des situations, elle permet à l'éducateur de solutionner au mieux les conflits de valeurs qu'il rencontre dans sa tâche (1991, p. 269).

La prudence dont il est question ici regarde les propos adressés aux futurs enseignants car ils doivent tenir compte qu'ils visent surtout non seulement l'enfant mais l'homme en devenir.

La mission de l'école québécoise est d'atteindre le développement intégral et continu de la personne. Toutefois, certains aspects semblent négligés tels que des habiletés et des valeurs au profit de l'acquisition des connaissances (Gauthier, 1990). Ces lacunes ne peuvent être niées. Pour contrer ces problèmes, il est important dans la formation des maîtres d'en tenir compte de façon à améliorer le processus d'enseignement Gauthier (1990) écrit:

un deuxième champ de réflexion porterait sur les processus (...). Il faut penser ici aux lieux ou aux occasions où pourrait se faire l'intégration des différents enseignements et des autres activités de l'école dans la perspective de voir comment chacun contribue au développement de l'autonomie, de la capacité de faire des choix et d'ouverture au monde dans lequel le jeune vit.

Parler de processus, c'est faire appel à un charisme particulier (...). Encore une fois, pour avoir enseigné à de futurs enseignants, il me semble que tous n'ont pas ce charisme et que ceux qui les reçoivent en stage devraient être particulièrement attentifs aux qualités d'ouverture, (...) (p. 85-86).

La formation des enseignants s'appuyant sur le couple éthique et personnalité de la présente recherche ne peut méconnaître l'éducation aux valeurs. Le M.E.Q. vient renforcer cette affirmation en écrivant:

enfin, dans l'enseignement, les moyens importent autant que les fins et, en conséquence, les enseignants et les enseignantes doivent, au cours de leur formation, avoir acquis un sens de l'éthique et intégré un certain nombre de valeurs (1992, p. 25).

Les bases abordées précédemment, éthique, personnalité, formation fondamentale, culture et valeurs contribuent à faire du futur enseignant un pédagogue cultivé en devenir à la condition de réserver une place de choix pour une qualité non moins importante qui a pour nom: compétence.

2.1.4 Compétence et éthique

Le C.s.e. (1990) décrit quatre domaines concernant la compétence. Premièrement la compétence culturelle, deuxièmement la compétence disciplinaire, troisièmement la compétence didactique et quatrièmement, la compétence pédagogique.

Il entend par compétence culturelle le fait que le pédagogue en plus d'être spécialisé dans sa discipline, demeure ouvert aux savoirs toujours en évolution tout en conservant un regard critique sur ces savoirs (1990).

Par compétence disciplinaire il entend le fait que le pédagogue doit maîtriser sa spécialité en plus d'être capable de faire un choix de savoirs utiles et signifiants pour son auditoire "Tout maître est d'abord un maître d'humanité et de culture" (7). En plus des connaissances, habiletés et attitudes que lui confère sa discipline, il doit pouvoir travailler à l'enrichissement et contribuer à l'avancement de cette dernière (1990).

La compétence didactique est le fait de pouvoir communiquer la pensée et la méthode d'une discipline. Pour parvenir à ce but, le pédagogue doit avoir reçu une formation sur les "fondements idéologiques et méthodologiques d'une discipline" (1990, p. 7).

La compétence pédagogique réside dans la qualité de la relation maître-étudiant. Afin d'y parvenir le pédagogue doit posséder des connaissances psychologiques et sociologiques sur les étudiants. Cette relation témoigne de "valeurs scientifiques, intellectuelles, morales, sociales et culturelles" (1990, p. 7).

La formation des maîtres met en évidence cet attribut important de la compétence et met en oeuvre tous les moyens pour en assurer le développement. Perrenoud cite:

chaque enseignant est condamné à reconstruire chaque jour, à son échelle, de façon plus ou moins intuitive: a) une politique de l'éducation; b) une éthique de la relation; c) une épistémologie des

savoirs; d) une transposition didactique; e) un contrat pédagogique; f) une théorie de l'apprentissage (1993, p. 10).

Former un enseignant compétent relève d'une tâche complexe et place chaque jour les formateurs devant des défis de taille à relever. Des réflexions telles "l'articulation constante de l'analyse et de l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation" font partie du quotidien des formateurs (Perrenoud, 1993, p. 11). Ayant en vue la compétence à développer chez l'étudiant, quelle place et quelle importance accorder à chacun des savoirs? Pour le savoir-être, une analyse permet de dire "que le savoir-être est fortement recherché pour le développement de la compétence" (Wolley et Potvin, 1993, p. 373).

Quant aux deux autres savoirs, chaque jour se charge de leur apporter sa part respective d'ajouts et d'améliorations plus ou moins considérables selon le rythme qui leur est accordé.

La formation des maîtres exige de tenir compte de tous les aspects du développement de l'enseignant y compris sur le plan des valeurs et des attitudes. Quatre dimensions en rapport avec les compétences sont énumérées par le M.E.Q.: "une conscience des enjeux sociaux de l'éducation, des attitudes d'accueil - de tolérance - d'ouverture, un esprit critique et une capacité de renouvellement" (1992, p. 16).

La conscience des enjeux sociaux de l'éducation n'a d'égale que l'influence que les enseignants exercent sur la société:

ils doivent en conséquence avoir acquis outre leur compétence à enseigner, un profond respect de la dignité humaine, une sensibilité aux valeurs des groupes avec lesquels ils travaillent et une conscience de la portée de leur intervention sur l'évolution des personnes et de la société M.E.Q. (1992, p. 16).

Dans leur formation initiale les futurs enseignants ont à développer des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture "pour offrir à tous l'égalité des chances et les meilleurs conditions d'apprentissage" (1992, p. 16).

L'esprit critique égale réflexion, questionnement, discussion par rapport à la formation reçue, aux événements sociaux ainsi qu'aux prises de position (M.E.Q., 1992, p. 16-17).

La capacité de renouvellement engage le futur enseignant à poursuivre une formation continue pour se mesurer à la rapidité des changements (M.E.Q., 1992, p. 17).

Tenir compte de ces aspects demande à la formation des maîtres de se préoccuper de cette perspective particulière qu'est le développement personnel.

Ces quatre dimensions s'ouvrent sur des compétences relatives aux disciplines, sur des compétences psychopédagogiques et sur des compétences complémentaires qui

ne sont que les principales mentionnées et qui sous-entendent des sous-compétences et sous-sous-compétences. Ces compétences peuvent très bien s'appliquer à la formation du niveau primaire et à l'ensemble des programmes qui se préoccupent de la formation des maîtres. La dimension de la compétence, via le développement personnel du futur maître, nécessite chez le formateur une responsabilité éthique et exige de l'étudiant une dimension éthique. Une compétence peut difficilement s'atteindre sans la notion de l'éthique qui commande d'abord le respect des principes et normes régissant la profession, c'est ainsi qu'il est fait mention d'une compétence éthique. Cette dernière impliquant la responsabilité envers soi et les autres, le respect de soi et d'autrui et le respect des savoirs empêche:

de dire tout, faire tout, faire n'importe quoi, dire n'importe quoi. Cet engagement, cette responsabilité ne peut pas justifier une permissivité absolue envers l'autre, envers les autres envers soi-même...
(Shoovaerts, 1993, p. 358).

C'est ici que la question de l'agir humain prend toute son ampleur pour celui qui veut devenir un enseignant.

Ces démarches sont une incitation pour les enseignants et les futurs enseignants "à reconsidérer leurs acquis et raffermir constamment leurs compétences" (C.s.e., 1991, p. 32). Ces bases, savoir-être, formation fondamentale, culture, valeurs et compétences constituent un trait d'union fécond avec la composante unificatrice du couple personnalité et éthique de la présente recherche;

il est nécessaire que ces réalités soient présentes au coeur de tous les programmes, non seulement comme des éléments de connaissance, mais aussi comme des éléments de savoir-faire et de pratique. En effet, il faudrait en arriver à ce que ces questionnements d'ordre éthique fassent partie intégrante de toute démarche professionnelle (...). Cette interrogation est à la source de toutes les autres, et devrait servir de point de départ de toutes celles reliées à des savoirs et savoir-faire particuliers. Dans ce sens, l'éducation à la déontologie devrait reposer sur une déontologie de l'éducation (Massicotte, 1989, p. 94-95).

3. Objectifs de la recherche

Afin de tenir compte de la dimension éthique en formation des maîtres, il s'agit de:

- . Proposer une part de formation réservée à l'éthique, dans la formation des maîtres.
- . Sensibiliser le futur enseignant à développer une personnalité qui tient compte d'une attitude éthique.
- . Proposer des moyens susceptibles d'amener l'enseignant en formation à acquérir des notions éthique.

Tel que mentionné antérieurement, le domaine du savoir-être et l'éthique font appel au développement global de la personne et créent une place au domaine des attitudes plus spécifiquement à celle de l'ouverture. "La formation des maîtres selon Perrenoud est donc nécessairement une formation globale de la personne" (1993, p. 15). Le savoir-être doit permettre à l'étudiant de se situer par rapport à ses finalités en éducation, de s'observer dans les divers éléments de son environnement éducatif, de développer des techniques d'évaluation et d'intervention pédagogique qui feront de lui un professionnel dans le domaine. La dimension éthique conduit à des interrogations quant à la façon d'agir, d'intervenir quant au comportement avec l'autre. Cette dimension influence le choix pédagogique.

La formation fondamentale exige de la formation des maîtres de consolider, de posséder et d'être en mesure de transmettre les outils nécessaires aux étudiants

pour leur permettre d'effectuer une analyse avec l'histoire et les méthodes pédagogiques. Cette consolidation de la formation fondamentale permet d'établir des liens avec leurs propres connaissances pour en arriver à une réflexion pertinente et entreprendre des démarches ultérieures concernant les fondements de l'éducation c'est-à-dire, sur les concepts de base, l'origine de ces concepts, la méthodologie, l'épistémologie de son champ de savoir. L'éthique propose de renforcer les aspects mentionnés dans la formation fondamentale c'est-à-dire permet à l'étudiant de connaître les fondements de l'éthique, ses concepts de base, son épistémologie en y apportant une vision plus juste des règles de conduite dans la profession enseignante.

La culture dans la présente recherche est un élément de base pour l'appropriation des savoirs et un élément de compréhension de l'agir humain. Elle constitue un appui et un complément qui donnent un sens plus profond aux matières à enseigner. La culture aidant fait appel à la compréhension de ce qui est transmis et réduit de beaucoup les tensions vis-à-vis les représentations que l'on a concernant certaines difficultés qui se présentent. Le futur maître doit composer avec tout ce qui survient dans la société et son devoir consiste à faire comprendre les faits, les gestes, les manières d'être et de penser des individus qui forment cette société. Un retour sur les cultures précédentes l'aide à dégager les spécificités de l'aujourd'hui.

L'éthique veut apporter une dimension de sensibilisation aux différences vécues dans la société et une prise de conscience quant à l'action que doit prendre l'enseignant. Le thème des valeurs consiste en un questionnement réflexif pour l'étudiant en formation. Avec sa personnalité, sa culture, son histoire, sa formation antérieure, ses valeurs, il doit clarifier son propre système de valeurs en regard de ce qu'il peut véhiculer au cours d'événements, de rencontres, de discussions possibles. L'éthique se propose comme fil conducteur dans les délibérations concernant la profession enseignante. La plus grande valeur éthique est sans contredit la prudence. "Elle permet à l'éducateur de solutionner au mieux les conflits de valeurs qu'il rencontre dans sa tâche" (Thévenot, 1991, p. 269).

La compétence ne peut exister sans le concours de ces éléments de base: savoir-être, formation fondamentale, culture et valeur. La compétence est indispensable à la retransmission d'un savoir de qualité. Elle exige de l'étudiant en formation d'utiliser tous les moyens à sa disposition pour accéder à un profond respect de sa profession par un renouvellement continu. L'éthique propose à la compétence et à la responsabilité de l'enseignant de faire un choix quant aux principes et normes qui doivent régir la profession enseignante.

L'étudiant doit être mis en garde contre le fait de s'arrêter exclusivement à des choses élémentaires ou utilitaires et doit développer une capacité réflexive sur ses interventions et sur son agir professionnel. Dans ce but:

les universités, sans doute, apprennent aux étudiants et aux étudiantes, comment pratiquer une discipline, comment exercer une profession. Les étudiants et les étudiantes possèdent l'information pertinente et les savoir-faire appropriés pour pratiquer leur profession selon les règles de l'art. Dans quelle mesure celles-ci comprennent-elles la capacité de juger de la signification et de l'impact des décisions qu'ils prennent et des gestes qu'ils posent (Massicotte, 1989, p. 89)?

D'où l'importance dans la formation initiale d'inclure à tous les programmes de formation des notions sur l'éthique et développer des habiletés à les transmettre. "Il faut apprendre à analyser, à juger les situations en fonction de leurs significations et de leur impact sur l'idée que l'on se fait de l'homme et de la vie. L'éthique ne peut plus être que l'expression de convictions naïves" (Massicotte, 1989, p. 91).

Les sciences de l'éducation ont une responsabilité et un pouvoir d'intervention sur le monde à un point tel qu'elles constituent l'un des principaux enjeux de la formation d'un monde meilleur.

Des objectifs de la présente recherche découlent des propositions susceptibles de répondre aux besoins actuels d'une formation préconisant la réflexion comme moyen initial pour que l'étudiant développe son attitude éthique. Dans cette perspective, la section de la méthodologie présente les démarches conduisant à élaborer ces propositions.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE III

Méthodologie

La présente est une recherche à double composante: spéculative (interprétative) et documentaire (descriptive). Les propositions suggérées pour développer l'attitude éthique en formation des maîtres émergent de la méthodologie suivante.

Dans un premier temps, le cadre de référence sert d'appui à l'élaboration des propositions; celui-ci est donc présenté de façon synoptique pour favoriser le repérage des éléments saillants de chacune des bases: savoir-être, formation fondamentale, culture, valeur, compétence et sert en même temps de grille d'analyse pour les propositions.

Le deuxième temps est une cueillette de données et comporte les trois opérations suivantes: premièrement, une consultation est effectuée pour repérer les cours arborant la notion d'éthique dans les différentes universités au Québec, ensuite, l'élaboration d'un tableau synthèse des activités retenues et leur relation avec les bases identifiées au premier temps, enfin l'analyse de ces activités afin d'identifier les points forts et les points faibles afin d'entrouvrir sur des propositions en relation avec des pratiques éducatives.

Le troisième temps est constitué par l'élaboration de propositions d'activités spécifiques, découlant du premier et deuxième temps, à intégrer dans les programmes de formation des maîtres.

Premier temps: Tableau synoptique

La conception des tableaux synoptiques est effectuée ainsi: les points saillants de chacune des bases sont repérés et constituent les éléments apparaissant aux tableaux. Ainsi, dans les pages qui suivent, se retrouvent un tableau synoptique pour chacune des bases: savoir-être, formation fondamentale, culture, valeur et compétence.

Les tableaux sont divisés en deux sections; les points énumérés dans la première section aident l'étudiant à se situer par rapport aux exigences de la mission éducative. Quant aux points énumérés dans la seconde section, ils servent à faire réfléchir l'étudiant sur les concepts, les méthodes, les actes ou les gestes qu'il peut poser.

TABLEAU SYNOPTIQUE

1 SAVOIR ÊTRE	
L'étudiant se situe par rapport:	<ol style="list-style-type: none"> 1 éthique de la coopération 2 au domaine des attitudes (ouverture) 3 à ses finalités en éducation 4 à l'observation de l'environnement éducatif 5 aux techniques d'évaluation 6 aux techniques d'intervention 7 à sa communication interpersonnelle, au dialogue personnel et professionnel 8 à la capacité réflexive
La dimension éthique conduit à:	<ol style="list-style-type: none"> 1 des interrogations quant à la façon d'agir 2 des interrogations quant à la façon d'intervenir 3 des interrogations quant aux comportements avec l'autre 4 des interrogations quant aux choix pédagogiques 5 développer une conscience éthique qui mène à l'adaptation et à l'acceptation d'autrui 6 des ajustements 7 fournir des moyens d'application

TABLEAU SYNOPTIQUE

<p>2 FORMATION FONDAMENTALE</p>	
<p>L'étudiant se situe par rapport:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 à l'histoire 2 aux fondements 3 aux concepts 4 à l'origine de ces concepts 5 à la méthodologie du travail intellectuel 6 au développement intégral de la personne 7 au point d'ancrage 8 à la cohérence 9 à la transférabilité des apprentissages
<p>La dimension éthique conduit à:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 habiliter l'étudiant à délimiter les dimensions éthiques par rapport à l'histoire 2 aux fondements 3 aux concepts 4 l'origine de ces concepts 5 la méthodologie du travail 6 l'épistémologie de son champ de savoir

TABLEAU SYNOPTIQUE

3 CULTURE	
L'étudiant se situe par rapport:	<ol style="list-style-type: none"> 1 à l'appropriation des savoirs 2 à la compréhension des savoirs 3 à la compréhension de l'agir humain 4 à la comparaison avec les cultures précédentes 5 aux similarités des cultures 6 au respect de ces cultures 7 à la perception des différences
La dimension éthique conduit à:	<ol style="list-style-type: none"> 1 une prise de conscience quant aux actions que doit poser l'enseignant 2 une sensibilisation aux différences 3 se questionner, réfléchir sur les attentes que l'on a de lui

TABLEAU SYNOPTIQUE

4 VALEUR	
L'étudiant se situe par rapport:	<ol style="list-style-type: none"> 1 à son système de valeurs 2 à l'évaluation de la portée de ses actes 3 au discernement, à la compréhension et à l'acceptation des valeurs des autres 4 à l'établissement d'une relation harmonieuse avec lui et les autres 5 au développement d'habiletés techniques et professionnelles
La dimension éthique conduit à:	<ol style="list-style-type: none"> 1 solutionner au mieux les conflits de la tâche 2 des prises de décisions dans les délibérations de la profession

TABLEAU SYNOPTIQUE

5 COMPÉTENCE	
L'étudiant se situe par rapport:	<ol style="list-style-type: none"> 1 à la compétence culturelle 2 à la compétence disciplinaire 3 à la compétence didactique 4 à la compétence pédagogique 5 à une conscience des enjeux sociaux 6 à des attitudes 7 à un esprit critique 8 à une capacité de renouvellement
La dimension éthique conduit à:	<ol style="list-style-type: none"> 1 au choix des principes et des normes qui doivent régir la profession 2 à l'analyse de l'action

Deuxième temps: Cueillette de données, tableaux synthèse et analyse

Une première opération consiste à consulter les guides, répertoires, annuaires des études de premier cycle des années 1994-1995 des universités de la province de Québec pour tracer un bilan des activités actuelles et en faire l'analyse à partir de la grille développée au premier temps. Deux types d'activités ont été retenues. Premièrement celles dont la notion éthique apparaît dans le titre ou dans le contenu. Deuxièmement, les mots personne, formation, éducation, développement, valeur, finalité, profession, activité, ont retenu une attention particulière parce que le mot éthique se retrouve dans le titre ou dans le contenu des cours et qu'ils établissent des liens avec les bases de cette recherche. Autant les annuaires des universités indépendantes que celles du réseau des universités du Québec sont consultés: l'université du Québec à Trois-Rivières, Montréal, Rimouski, Chicoutimi, Abitibi-Témiscamingue, Hull, l'Université de Montréal, de Sherbrooke, de Laval, de Bishop, de Concordia, de McGill. Une consultation des programmes des sciences de l'éducation couvrant l'enseignement secondaire, l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, l'enseignement en adaptation scolaire a permis une mise à jour récente des informations sur le sujet. Toutefois une faculté des lettres et sciences humaines est considérée parce qu'elle offre une mineure en éthique appliquée, laquelle est susceptible de rejoindre les bases précitées de la présente recherche.

Un examen des programmes de philosophie est effectué; toutefois ces programmes ne sont pas retenus parce que l'éthique y est traitée comme une problématique morale et en conséquence s'éloigne de la problématique de la présente recherche qui s'intéresse plutôt à l'éthique en relation avec les conduites liées à la pratique éducative.

Seuls les programmes du premier cycle sont considérés étant donné que la formation des maîtres relève de ce niveau universitaire.

La deuxième opération présente les tableaux synthèse des cours retenus indiquant pour chacun le programme, le type de cours, le titre du cours, la description, le nombre de crédits ainsi que les bases auxquelles ils font référence.

Enfin, la troisième opération sous forme d'analyse permet de mettre en évidence les possibilités qui sont offertes actuellement et de découvrir les possibilités en devenir.

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Montréal	Majeure en éducation	À option	Éthique	3	Formation fondamentale et éthique
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Principales théories éthiques contemporaines depuis G. E. Moore jusqu'à John Rawls. Accent mis sur l'origine de ces théories dans les philosophies du «moral sense» au XVIII ^e siècle.				
Montréal	Majeure en éducation	De service	Introduction à l'éthique	3	Formation fondamentale et éthique
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Présentation des principales notions de l'éthique philosophique: droit, obligation, bien-être, égalité etc. Analyse conceptuelle et présentation des principales théories. Discussion de problèmes moraux: euthanasie, inégalité sociale, censure, etc.				
Montréal	Mineure en orthopédagogie	À option	Conseil et soutien pédagogique	3	savoir-être et éthique
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Observation et analyse de situations d'enseignement, techniques d'aide et de support entre collègues, coordination et coopération professionnelle: éthique de la coopération.				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Laval	Enseignement secondaire	À option	Formation éthique et enseignement secondaire	2	Nil
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Ce cours sera offert pour la première fois au trimestre d'hiver 1998. Son contenu définitif n'est pas encore déterminé.				
Laval	Enseignement secondaire	À option	La personne et ses choix	3	Valeurs, compétences et éthique
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Prise en compte des besoins de l'individu et émergence des valeurs. Besoins de la personne, référentiel moral (valeurs, principes et normes), référentiel religieux. Rapport entre ces diverses notions. Prise de décision et choix éthiques dans les différentes disciplines du champ. Conclusion: vers une conception intégrée de la personne.				
Laval	Enseignement secondaire	À option	Introduction à l'éthique	3	savoir-être et éthique
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: L'expérience morale et méthode en éthique; la question de normes; le problème des "mœurs" comme fondement d'une morale; une morale de devoir, de bonheur ou de conscience individuelle: les passions, les vertus et les vices.				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Laval	Enseignement secondaire	À option	Éthique professionnelle et déontologie	3	Formation fondamentale et éthique
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Distincte du domaine proprement politique, l'éthique sociale se préoccupe de la dimension sociale de l'agir humain à partir d'une réflexion sur les règles, les normes, les valeurs qui régissent et orientent, de façon plus ou moins explicite, les relations sociales et les organisations sociales et politiques. Le cours propose une réflexion philosophique critique autour de problèmes sociaux contemporains.				
Du Québec à Montréal	Enseignement en adaptation scolaire	À option	Éthique et éducation	3	Valeurs
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Présentation à l'étudiant en éducation de quelques cas caractérisés comme moraux. Explication des dimensions éthiques en jeux par exemple: cerner les concepts à l'oeuvre comme justice, valeur, liberté, personne, autorité, responsabilité, devoir, démocratie, droit, etc. Identification telles que l'utilitarisme, le relativisme, le formalisme.				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	Obligatoire	Éthique et vie quotidienne	3	Savoir-être et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: s'initier à une démarche personnelle de réflexion éthique et à un processus d'apprentissage du dialogue à partir de la prise de décision dans le quotidien, ou approfondir les habiletés en cause. Contenu: à partir de problèmes conflictuels de la vie personnelle (par exemple, problèmes des rapports de couple, de l'éducation des enfants, de consommation, de vie sexuelle...), utilisation d'outils pédagogiques afin de stimuler la réflexion personnelle et d'établir un dialogue en vue d'arriver à un consensus sur la résolution des problèmes.</p>				
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	Obligatoire	Éthique et pratique professionnelle	3	Valeurs, compétences et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: s'initier à une démarche personnelle de réflexion éthique et à un processus d'apprentissage du dialogue à partir de la prise de décision dans le quotidien, ou approfondir les habiletés en cause. Contenu: à partir de problèmes conflictuels de la vie professionnelle, par exemple les conflits d'intérêts, l'impact social d'une décision, la structure autoritaire, l'application de normes déontologiques, utilisation d'outils pédagogiques afin de stimuler la réflexion personnelle et d'établir un dialogue en vue d'arriver à un consensus sur la résolution des problèmes.</p>				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	Obligatoire	L'éthique dans une société libre et démocratique	3	Valeurs et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: maîtriser la différence entre une décision personnelle (vie quotidienne ou vie professionnelle) et une décision affectant une collectivité sociale. Contenu: les principales caractéristiques des problématiques sociales: le vécu des citoyens, le politique et le juridique. Les particularités de la justification d'une prise de position en éthique sociale. Les types de justifications des mesures sociales dans une société libre et démocratique.</p>				
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	À option	Éthique et famille	3	Culture et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: comprendre les enjeux des décisions dans le contexte actuel de la famille; saisir les causes et les éléments de ce contexte; évaluer l'impact de ces connaissances sur diverses problématiques éthiques: concessions à faire dans la vie de couple, transmission de valeurs aux enfants dans le contexte des familles monoparentales reconstituées, vieillissement des parents, conflits entre carrière et famille; intégrer les éléments précédents dans sa propre prise de décision lors d'un dilemme éthique. Contenu: le contexte sociologique, économique et social actuel de la famille. Les changements survenus dans la conception des rôles parentaux et de l'éducation des enfants. Les effets de la technologie sur la vie familiale. Les conséquences éthiques. Concomitante: ETH 100.</p>				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	À option	Éthique et informations publiques	3	Culture et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: comprendre l'importance des informations publiques dans les décisions de la vie quotidienne; être capable d'établir les critères personnels orientant la compréhension de cette information; soumettre à la critique, par le dialogue, les critères d'évaluation de l'information et leurs justifications. Contenu: les différentes formes d'informations publiques, leurs contraintes médiatiques. La crédibilité accordée aux diverses sources d'information. Influence des informations publiques sur nos décisions personnelles concernant l'usage de moyens démocratiques (élections, sondages, recours), la consommation de produits polluants, la consommation de biens de santé, etc. Concomitante: ETH 100.</p>				
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	À option	Éthique et sexualité	3	Culture et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: se sensibiliser aux diverses interrogations que pose à l'humain sa sexualité; comprendre la problématique spécifique de toute éducation sexuelle. Contenu: les différentes formes d'informations publiques, leurs contraintes médiatiques. La crédibilité accordée aux diverses sources d'information. Influence des informations publiques sur nos décisions personnelles concernant l'usage de moyens démocratiques (élections, sondages, recours), la consommation de produits polluants, la consommation de biens de santé, etc. Concomitante: ETH 100.</p>				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	À option	Éthique et développement personnel	3	Savoir-être et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: approfondir des notions de psychologie sur la place de l'éthique dans le développement d'une personne autonome et responsable; être capable d'évaluer le rôle des théories psychologiques dans la résolution de problèmes éthiques; cerner les questions majeures qui sont objet de recherches en psychologie de la formation morale. Contenu: conceptions divergentes en psychologie quant à la place de l'éthique dans le développement personnel: courant du développement moral (Kohlberg, Gilligan), courant psychanalytique (Freud, Dolto), psychologie humaniste, behaviorisme, école de Palo Alto. Concomitante: ETH 100.</p>				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	À option	Autonomie professionnelle et impératifs organisationnels personnel	3	Compétences et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: comprendre les impératifs organisationnels de la pratique professionnelle dans une société; être capable d'évaluer l'impact de ces impératifs sur l'éthique professionnelle telle qu'elle s'est élaborée à partir de l'autonomie professionnelle dans la pratique privée; intégrer les éléments précédents dans une situation professionnelle donnée, par le biais d'une réflexion critique. Contenu: les objectifs, les impératifs organisationnels et les structures de travail existants dans la fonction publique, l'entreprise privée et les organisations syndicales. Analyses de cas démontrant les conséquences des impératifs organisationnels sur l'autonomie et l'éthique professionnelles. Évaluation de ces conséquences. Concomitante: ETH 101.</p>				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	À option	Régulation sociale des professions: valeur et limites	3	Valeurs formation fondamentale et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: connaître les principaux modes de régulation sociale des professions et leur fonction éthique; être capable d'évaluer ces modes de régulation en tenant compte des caractéristiques actuelles de la vie professionnelles; intégrer les éléments précédents grâce à des suggestions de modification des structures actuelles (code de déontologie, réglementation, etc) qui protègent le corporatisme et le public. Contenu: les principaux modes de régulation sociale des activités professionnelles: Code des professions, comités disciplinaires, codes de déontologie, comités d'éthique. Les limites de ces modes de régulation. Concomitante: ETH 101.</p>				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	À option	Finalités sociales des professions	3	Formation fondamentale et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: comprendre le mouvement de professionnalisation dans les sociétés nord-américaines; saisir le pouvoir des corporations professionnelles sur l'ensemble de la pratique professionnelle; développer une réflexion critique sur la finalité sociale des professions en cernant comment une corporation peut défendre adéquatement ses membres et assurer simultanément la protection du consommateur et des citoyens, compte tenu des conséquences sociales des activités professionnelles. Contenu: l'activité professionnelle dans ses composantes politique et économique et dans sa fonction sociale. Les corporations, leurs réglementations, leurs mécanismes de contrôle des membres et de la formation...Concomitante: ETH 101.</p>				
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	À option	Le professionnel et le client	3	Compétences et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: comprendre le cadre éthique de la relation professionnelle centrée sur un client; se sensibiliser aux impacts de la perception de soi sur son rôle professionnel, dans le rapport avec le client; développer une attitude réflexive sur sa pratique notamment en ce qui concerne la pondération des valeurs dans l'élaboration d'une intervention. Contenu: à partir de cas personnels, perception qu'ont les praticiens de leur activité professionnelle et de leur statut social, et influence de cette perception sur leur pratique professionnelle. Approches de Schon et Argyris sur la pratique professionnelle, et de Saint-Arnaud sur la relation de coopération avec le client. Concomitante: ETH 101.</p>				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	À option	Vie sociale des femmes et éthique féministe	3	Nil
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: comprendre les relations entre la pratique militante ou l'intervention féministe et le développement de la réflexion éthique féministe. Contenu: initiation aux problèmes d'actualité en ce qui concerne les femmes dans la vie sociale et démocratique par le biais de mini-conférences, d'ateliers ou de matériel audiovisuel. Réflexion et débats à partir de ces mises en situation en référence aux problématiques abordées chez les théoriciennes: le prendre soin, l'identité «sexuelle féminine», le développement de la conscience morale, le pouvoir, le plaisir, la morale de l'ambiguïté...</p>				
Sherbrooke	Mineure en éthique appliquée	Obligatoire	Activité de synthèse	3	Compétences et éthique
Lettres et sciences humaines	<p>DESCRIPTION: Objectifs: intégrer ses connaissances et ses habiletés éthiques dans un travail sur l'un des sujets suivants: intervention éthique dans son milieu, évaluation éthique d'une activité professionnelle, analyse éthique d'une question d'actualité; maîtriser les trois dimensions de la démarche propre au programme: analyse d'une situation, évaluation selon des critères pertinents, et intégration à sa vie personnelle ou à sa pratique professionnelle ou sociale. Contenu: production d'un texte soumis à la supervision tutorale des principales étapes de la démarche: compréhension des objectifs, choix du sujet, structuration de la recherche, rédaction du texte. Préalable: avoir obtenu au moins 18 crédits dans le programme, dont les neuf crédits obligatoires.</p>				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Concordia	Éducation	À option	Seminar in ethics and education	3	Formation fondamentale et éthique
Education	DESCRIPTION: Students in this course study the principles and methods of moral justification in education. They are referred to the writing of main authors and recent periodical literature.				
Du Québec à Rimouski	Enseignement secondaire	À option	Éthique et pratique professionnelle	3	Formation fondamentale et éthique
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Analyser les questions éthiques soulevées dans l'exercice d'une profession. Identification des principaux enjeux éthiques reliés à l'exercice de quelques professions. Éthique et déontologie professionnelle. Microéthique et macroéthique. Jalons historiques de l'évolution de la déontologie. Nouveaux enjeux pour la déontologie professionnelle: développement des nouvelles technologies et pluridisciplinarité. Analyse des codes déontologiques des quarante corporations professionnelles du Québec. Comité de discipline et comité d'éthique.				
Du Québec à Rimouski	Enseignement secondaire	À option	Éthique et vie démocratique	3	Formation fondamentale et éthique
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Comprendre quelques enjeux éthiques liés à la vie en démocratie. Évolution du rôle de l'État dans les démocraties. Démocratie de représentation et démocratie de participation. Divers types d'États. États-providence: origines, fonctions et valeurs sous-jacentes. Déresponsabilisation et inflation de la demande d'État. État-providence: avenir et alternatives. Enjeux éthiques.				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Du Québec à Rimouski	Enseignement secondaire	À option	Éthique et structure familiale	3	Valeurs et éthique
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Comprendre quelques enjeux éthiques liés à la famille dans une société en changement. Questionnement actuel de la famille dite traditionnelle. Question de l'autorité et de son fondement. Analyse des fonctions parentales à l'intérieur de la famille. Éducation et socialisation de l'enfant. Famille actuelle et société en changement. Problèmes contemporains liés à la famille: fécondité, séparation, situation de violence, inceste. Valeurs traditionnelles. Émergence de nouvelles valeurs.				
Du Québec à Rimouski	Enseignement secondaire	À option	Éthique et religion	3	Nil
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Aucune description disponible.				
Du Québec à Rimouski	Enseignement secondaire	À option	Éthique des rapports sociaux	3	Nil
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Aucune description disponible.				

TABLEAU SYNTHÈSE

UNIVERSITÉ	PROGRAMME	TYPE DE COURS	TITRE DU COURS	CRÉDITS	BASES
Du Québec à Rimouski	Enseignement secondaire	À option	Éthique et communauté de recherche	3	Nil
Sciences de l'éducation	DESCRIPTION: Aucune description disponible.				

Analyse

L'analyse, qui constitue la troisième opération, est rédigée de façon à laisser entrevoir les possibilités offertes actuellement dans les cours retenus et montrés dans les tableaux de quelques universités, en établissant un lien avec les bases de savoir-être, de formation fondamentale, de culture, de valeur et de compétence.

Quelques activités sont offertes dans les programmes des sciences de l'éducation de l'université de Montréal (p. 79). Ces cours offrent des notions éthiques philosophiques ainsi qu'un cours sur l'éthique de la coopération. L'annuaire de l'université de Concordia (p. 90) affiche un cours sur les principes moraux en éducation. Ces activités rejoignent quelques notions de la formation fondamentale du tableau synoptique: histoire, méthodes, concepts, démarches ultérieures.

L'université de Sherbrooke, par sa faculté de lettres et sciences humaines, offre une mineure en éthique appliquée laquelle présente des similitudes avec les données inscrites au tableau synoptique: des cours sur l'intégration de l'éthique dans les processus d'apprentissage au dialogue personnel et professionnel, des cours concernant la portée d'une décision envers la collectivité, ces cours font un lien avec l'élément de base "savoir-être" (p. 82, 85).

D'autres cours ont trait aux influences environnementales et technologiques: la famille, les effets de la technologie ont un rapport avec l'élément de base "culture"

(p. 83, 84). S'ajoutent trois cours concernant l'élément de base "valeur" (p. 82, 83, 87).

Des cours visant la compréhension de l'agir humain par le biais de l'information médiatique, par la capacité d'évaluer les impacts professionnels d'une intervention, par la compréhension de la relation professionnelle centrés sur le client s'apparentent à l'élément de base "compétence" (p. 82, 86, 88, 89) du tableau synoptique. Deux autres cours, dispensés par la faculté des lettres et sciences humaines de l'université Sherbrooke, commandent eux aussi une réflexion critique similaire à un point de l'élément de base "formation fondamentale" (p. 87, 88) du tableau synoptique.

Plusieurs cours de l'annuaire de l'université du Québec à Rimouski sont mentionnés mais il n'y a que trois descriptions fournies qui rejoignent les éléments de base "formation fondamentale", "valeur" et "éthique" (p. 90, 91).

Dans l'annuaire du réseau des universités du Québec du premier cycle un seul cours en éthique et éducation est offert en option au programme enseignement en adaptation scolaire de l'université du Québec à Montréal. Cette activité a une similitude avec l'item "valeur" (p. 81) du tableau synoptique.

L'analyse fait ressortir une faiblesse qui a trait au manque d'activités d'enseignement proprement dites. Plusieurs concepts sont véhiculés tels que:

devoir, justice, égalité, démocratie mais d'aucune façon ils ne sont mis en relation avec les pratiques éducatives.

Sur le plan du savoir-être, les cours proposés ne permettent pas à l'étudiant de se situer suffisamment par rapport aux finalités de l'éducation, à l'observation de l'environnement éducatif, aux techniques d'évaluation et d'intervention, aux notions de psychologie et de sociologie. La dimension éthique pour sa part laisse de côté les interrogations quant à la façon d'agir, d'intervenir, de se comporter avec l'autre et du choix pédagogique.

L'élément de base concernant la formation fondamentale est davantage mis de l'avant avec l'histoire les méthodes, la réflexion critique, les démarches ultérieures. L'éthique, dans les cours proposés, présente les concepts, la méthodologie, l'épistémologie mais habilite plus ou moins l'étudiant à délimiter les dimensions éthiques en rapport avec les concepts qui lui sont soumis actuellement.

Sans l'appropriation et la compréhension des savoirs, sans la comparaison avec la culture précédente, sans la prise de conscience d'une attitude éthique quant à l'action et sans une recherche éthique sur la sensibilisation aux différences, il est difficile de parler de culture au vrai sens du mot.

Parvenir à clarifier son système de valeurs, évaluer la portée de ses actes, discerner, comprendre, accepter les valeurs des autres, établir une relation harmonieuse entre soi et les autres, place la personne comme première responsable et principal agent

de médiation dans les valeurs lui permettant de proposer une réflexion éthique pour solutionner des conflits, pour conduire les délibérations de la profession enseignante. Ce cheminement éthique est important et prend sa signification avec l'élément de base: valeur.

La qualité de la communication avec les savoirs, avec la capacité de renouvellement, la compréhension des exigences d'une éthique dans le choix des principes et normes qui doivent régir la profession, la capacité d'analyse des actions posées, sont autant de champs dépendant de l'élément de base: compétence.

D'où l'émergence de propositions concourant à améliorer la qualité d'un programme de formation des maîtres, ce qui introduit le troisième temps avec ses propositions.

Troisième temps: Propositions d'activités

Des propositions sont mises de l'avant dans le but d'apporter des suggestions aux programmes de formation des maîtres. Les propositions énumérées ci-après constituent les conséquences des liens établis avec les éléments de bases des tableaux synoptiques. Elles présentent des objectifs d'activités et des stratégies pédagogiques à privilégier ainsi que les caractéristiques principales de ces stratégies. Les propositions ultérieures veulent ouvrir une fenêtre sur les habiletés, les interventions, les attitudes et les stratégies à promouvoir dans le domaine des sciences de l'éducation.

La proposition en regard du savoir-être et de l'éthique:

Proposer à l'étudiant une manière d'être pour développer une conformité de ses attitudes et de ses comportements dont l'influence se répercutera sur ses techniques d'intervention et d'évaluation, sur sa façon de dialoguer tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. Aider l'étudiant à développer une capacité réflexive et l'amener à se situer par rapport à ses finalités en éducation en le faisant s'interroger sur l'objectivité des rapports qu'exige la profession. Proposer à l'étudiant une dimension éthique dans sa façon d'être, d'agir, d'intervenir, d'évaluer, de dialoguer, pour contribuer au développement d'une attitude éthique.

La stratégie utilisée pour la proposition regardant le savoir-être est le séminaire. Tournier (1972) soumet une description de la définition et des caractéristiques du séminaire:

le séminaire est une formule qui s'adresse à un groupe restreint d'étudiants (5 à 15) et dont le but est l'exploration collective d'un sujet donné. La rencontre débute par une présentation ou un exposé représentant le point de vue d'un expert, les conclusions d'une recherche ou, éventuellement, une synthèse sur un sujet donné. C'est de cet apport initial - qui peut être fourni par le professeur, un étudiant, un conférencier invité - que naît la discussion entre les participants. Afin de pouvoir contribuer utilement aux échanges, chacun de ces derniers est donc censé posséder au préalable une certaine préparation à l'égard de la question traitée; toutefois, les interventions sont plus particulièrement attendues de tous ceux qui par leurs critiques, leurs informations, leurs suggestions ou leurs questions peuvent faire avancer l'étude ou l'exploration du sujet (p. 55).

Déoulant de cette définition Tournier (1972) présente des caractéristiques spécifiques qui doivent guider l'enseignement dispensé à partir de cette stratégie. Ces caractéristiques sont reformulées en synthèse dans la section qui suit. Pour chacune des propositions avancées ultérieurement, la stratégie suggérée sera ainsi présentée, exception faite de l'étude de cas, pour les phases du déroulement du cas reprises textuellement.

Caractéristiques

Source d'information: la présentation initiale, la préparation préalable et la ou les personnes ressources sont autant de source d'information qui alimentent un séminaire.

Fréquence et nature des changements: les échanges sont nombreux et en y contribuant l'étudiant est considéré comme personne clé. Son apport le familiarise avec les interventions, les critiques, les suggestions et l'exploration d'un sujet.

Partage de l'initiative: Le rôle du professeur est de faire un choix des objectifs et du sujet. Le rôle de l'étudiant est de prendre une grande initiative et doit intervenir régulièrement pour alimenter les discussions. Certaines décisions sont prises par les deux partis.

Taille du groupe: 5 à 15 étudiants suffisent pour que chacun puisse y participer et entretenir un intérêt soutenu.

Moyens de communication: la parole, l'utilisation, les documents imprimés, les techniques audiovisuelles, le non verbal sont autant de moyen de communication.

La proposition en regard de la formation fondamentale et de l'éthique:

Sensibiliser l'étudiant aux fondements de l'éducation, à son origine, à son histoire afin qu'il puisse se positionner et développer un esprit critique en rapport avec ses connaissances acquises. Rendre conscient l'étudiant de la nécessité de poursuivre

des démarches ultérieures afin qu'il demeure actuel pour répondre aux demandes. Par l'entremise d'exposés oraux et écrits, l'étudiant doit délimiter les dimensions éthiques en rapport avec les concepts qui lui sont soumis tels que: liberté d'agir, démocratie, le devoir de l'enseignant, les méthodes pédagogiques, les écoles de pensées et les pratiques pédagogiques.

La stratégie suggérée pour la proposition sur la formation fondamentale est l'exposé informel. Tournier (1972) définit cette stratégie et ses caractéristiques:

l'exposé informel est une formule fondée sur le discours oral du professeur, mais ce discours est régulièrement interrompu par les interventions venant des étudiants. Ces derniers, ne sont donc que partiellement dans une situation d'écoute silencieuse et leurs interventions fournissent au professeur une rétroaction qui permet à celui-ci d'adapter à leurs besoins le contenu et le rythme de l'exposé (p. 39).

Caractéristiques

Source d'information: le professeur détient le rôle capital de l'information. Les étudiants quant à eux contribuent par leurs interventions à une source d'information complémentaire.

Fréquence et nature des échanges: les deux partis réagissent soit pour les étudiants en posant des questions, en émettant des commentaires, en demandant des

explications, pour le professeur en fournissant les éclaircissements demandés, en adaptant son information selon la rétroaction reçue.

Partage de l'initiative: le professeur établit les objectifs et le sujet traité, prépare le contenu, le communique aux étudiants, reçoit la rétroaction des étudiants et conduit les échanges. Les étudiants peuvent suggérer certains sujets ou thèmes non inscrits. Ils peuvent intervenir, questionner, demander des explications supplémentaires et demander le retrait de sujet ou thème.

Taille du groupe: groupe moyen pour que les interventions soient efficaces.

Moyens de communication: la parole, le tableau, le rétroprojecteur, les textes imprimés et autres sont les moyens de communication.

La proposition en regard de la culture et de l'éthique:

La culture a pris une tout autre dimension par la venue de toutes les nouvelles ethnies dans le monde de l'éducation et l'apport continu de la technologie et des mass médias. Rendre l'étudiant conscient de l'appropriation et de la compréhension des savoirs. Le rendre conscient de la nécessité de comprendre l'agir humain pour en arriver à lui faire réaliser qu'il est porteur de messages et par le fait même capteur de ce qui lui est transmis d'abord par sa propre culture et l'apport des autres cultures. L'éthique dans la culture est un outil de réflexion

visant à impliquer un respect de soi et des autres, une conscience culturelle et sociale de l'éducation pour éviter l'uniquement fonctionnel.

La stratégie se rattachant à la culture se transpose à la proposition des valeurs.

La proposition en regard des valeurs et de l'éthique:

Rendre l'étudiant capable d'établir une échelle de valeurs et ensuite faire un choix par rapport à son champ de savoir tant personnel que pédagogique et lui faire prendre conscience que ses valeurs personnelles ont une influence sur sa manière d'être, de penser et d'agir. Discerner, comprendre, accepter les valeurs des autres.

L'éthique dans les valeurs concerne la prise de décision face à un individu ou un groupe, le respect des différences, le respect des idées et la prudence dans la mise en oeuvre des contenus à enseigner. Développer une attitude éthique dans la solution des conflits et dans les délibérations de la profession.

La stratégie suggérée pour les propositions culture et valeurs est l'atelier. Tournier (1972) définit la stratégie dans les termes suivants:

un atelier est formé d'un petit nombre d'étudiants (3 à 8) réunis en vue de réaliser un objectif bien délimité et accepté par chacun des participants. Le travail en atelier est centré sur la réalisation en équipe d'une tâche précise à laquelle chaque membre est censé apporter une contribution personnelle; l'accent est donc mis sur l'enseignement mutuel, ou encore sur l'apprentissage collectif (p. 73).

Caractéristiques

Source d'information: chaque personne apporte son expérience personnelle et est considérée comme une source capitale d'information. Elle est aussi une personne ressource pour les autres dans le déroulement du travail.

Fréquence et nature des échanges: La coopération entre les membres de l'atelier est très marquée et constitue une richesse dont tous peuvent profiter.

Partage de l'initiative: la plus grande part est réservée aux étudiants tandis que le rôle du professeur est d'encadrer et de superviser le déroulement.

Taille du groupe: nombre restreint pour atteindre ces niveaux de personnalisation et d'individualisation de la relation.

Moyens de communication: la parole et les moyens audiovisuels sont les façons de communiquer.

La proposition en regard de la compétence et de l'éthique:

Trois compétences sont reconnues par le ministère de l'éducation: compétence relative aux disciplines à enseigner, compétence psychopédagogique et compétence complémentaire. Pour atteindre cette triple compétence, la formation des maîtres doit développer chez l'étudiant une capacité d'évaluer les impacts pédagogiques, une préoccupation de sa méthodologie de travail, s'assurer de la compréhension, de l'assimilation et de l'intégration de l'éthique de la compétence en lui soumettant des

études de cas, exemple: critères d'évaluation, critères de sélection, de correction, objectiver et analyser leur engagement.

La formation des maîtres doit se soucier de développer une capacité d'analyse et habiliter l'étudiant à se renouveler en tenant compte d'une dimension éthique dans le choix des principes et normes qui doivent régir la profession.

L'étude de cas est la stratégie suggérée pour cette proposition. Tournier (1972) soumet la définition suivante:

une étude de cas consiste à faire analyser par un groupe une situation problème concrète, présentée avec ses détails réels. À partir de l'analyse collective du cas, il s'agit d'abord de provoquer une prise de conscience exacte de la situation, de parvenir ensuite à en dégager les lois, idées ou concepts généraux qui s'appliqueraient également à d'autres cas analogues et d'aboutir enfin, s'il y a lieu, à la (aux) solution(s) du problème (p. 221).

Caractéristiques

La situation concrète authentique, la situation-problème, "la situation exigeant pour être traitée une information et une formation dans le domaine des préoccupations professionnelles des participants" (p. 221) et la situation totale sont autant de situations caractérisant l'étude de cas.

Facteur temps: trois heures par semaine pendant douze à quinze semaines.

Groupe: hétérogène pour analyser et favoriser l'objectivité et l'efficacité du diagnostic d'une situation humaine.

Phases du déroulement d'un cas:

- phase préliminaire: prise de connaissance du cas (lecture d'un texte, visionnement d'un film, etc.) qui peut s'effectuer avant la rencontre;
- phase 1: "explosion" des opinions de chacun des participants; cette phase devrait permettre de révéler à chacun sa subjectivité et l'existence d'opinions autres que la sienne;
- phase 2: retour aux faits et à l'information disponible pour sortir de "l'impasse" engendrée par la manifestation d'opinions divergentes; au cours de cette phase d'analyse du cas, il doit y avoir un effort d'objectivité du groupe et la preuve de sa réussite est l'accord du groupe sur les significations des faits, ce qui conduit à un diagnostic réellement élaboré en commun;
- phase 3: conceptualisation et recherche des constatations, issues de l'étude du cas, mais de portée suffisamment large pour mériter d'être considérées comme des

"principes pratiques à retenir" utiles à la compréhension et à la résolution de situations du même genre. Là encore, l'accord du groupe est le seul garant de la validité des formules proposées; de plus, l'animateur peut expressément demander que soient formulés ces "principes" mais il ne doit en aucun cas les formuler à la place du groupe (p. 222-223).

C'est ainsi que les propositions mises de l'avant par la présente recherche rejoignent une part de formation réservée à l'éthique dans la formation des maîtres et sensibilisent au développement d'une attitude éthique. Les stratégies suggérées constituent les moyens susceptibles d'amener l'enseignant en formation à acquérir des notions éthiques.

CONCLUSION

CONCLUSION

Le présent travail se veut à la fois un rappel et un bilan réflexif portant sur les concepts existant déjà et leurs possibilités futures. Il n'est nullement question d'un travail exhaustif mais plutôt d'une ébauche préparatoire à l'instauration du développement d'une attitude éthique. Il est possible d'entrevoir à travers cette étude "le problème du devenir-humain de l'homme et celui de la constitution d'un monde humain où le statut même de l'éducation comme institution est en jeu" (Dupuis, 1990, p. 18).

La formation des maîtres se souciant de ce problème a en mains les moyens nécessaires pour y remédier. Le domaine du savoir-être et des attitudes spécialement celle de l'ouverture sont les atouts pour impliquer le développement global et intégral de la personne. Les bases de circonstance de ce travail faisant partie du développement global et intégral de la personne ont servi d'assises, de fondements pour établir des liens avec les connaissances acquises et futures, des liens aussi avec différents concepts tels que: l'éthique de la coopération, le devoir, la justice, l'égalité, la démocratie et des liens avec les pratiques éducatives. L'adoption de ces bases fait qu'un futur enseignant se préoccupe davantage de sa méthode de travail, de principes, de normes, d'outils de réflexion, de sens critique, de son savoir de façon à ce que sa pratique éducative ne vise pas l'uniquement fonctionnel mais en outre un enseignement pourvu d'un sens et d'une attitude

éthique. La formation des maîtres fournit au futur enseignant des points d'appuis que ce dernier ne doit pas considérer comme définitifs, tel que le mentionne cette étude, l'étudiant doit sans cesse entretenir sa capacité de renouvellement. Comme l'illustre Angenot (1990):

le travail stratégique de l'alpiniste, affairé à gravir les pentes, illustre éloquemment la conception constructiviste de l'activité de fonder. Voici qu'il doit, à tout moment, pour garantir son avancée décider avec opportunité (pertinence) du point précis d'implantation de ses assises, point qu'il sait néanmoins commandé à la fois globalement par l'axe de sa trajectoire (projet d'escalade) et localement par les aspérités et les failles de la paroi avec lesquelles il lui faut composer. Or, dans la foulée même de sa progression, la poursuite de l'escalade n'est possible qu'au prix d'un effort analogue pour se désamarrer des encastresments antérieurs, qui cessent alors de remplir leur office de points d'appui (extinction graduelle de la puissance fondatrice du support). Fait remarquable en l'occurrence: de nouveaux ancrages ayant été fixés et assurés, ce qui soutient (fondement) se trouve désormais, et pour une part non négligeable, au-dessus et en avant!
(p. 224-225)

Pour ajouter à la formation de la personne de l'enseignant les stratégies suggérées et leurs caractéristiques découlant des propositions de la présente recherche veulent apporter une dimension éthique et veulent le sensibiliser à développer une personnalité qui tient compte d'une attitude éthique et par conséquent proposent une part de formation réservée à l'éthique dans la formation des maîtres. Aussi les

propositions résultant de cette étude servent de sujets de discussions pour les pratiques éducatives à venir.

Constatant que la société actuelle se situe à l'heure des virages, virage dans le système de la santé, virage dans le système de la justice, virage dans le système d'environnement, virage dans le système politique en général, il peut être opportun d'envisager un certain virage concernant le système éducatif plus spécialement dans le domaine des attitudes et de l'éthique.

Non définitif, ce travail ouvre la voie à l'instauration d'outils, de lectures, de questionnaires, de grilles d'analyse pour fournir de plus amples informations concernant la dimension éthique. La perspective qui s'ouvre maintenant est de développer un outil pour mesurer l'attitude éthique du futur enseignant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angenot, P. (1984). La formation fondamentale observations préliminaires pour l'analyse d'un discours. Monographies des sciences de l'éducation, III. Trois-Rivières: Publications des sciences de l'éducation.
- Angenot, P. (1990). Former aux fondements et former à fonder. In Gohier, C. (dir.), La formation fondamentale. Montréal: Logiques.
- Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique: pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience. In Revue des sciences de l'éducation, VII (1).
- Atlan, H. (1991). Tout non peut-être. Éducation et vérité. Paris: Éditions du Seuil.
- Blondeau, D. (1986). De l'éthique à la bioéthique: repères en soins infirmiers. Chicoutimi: Gaétan Morin éditeur.
- Bourgeault, G. (1989). L'éthique professionnelle. Réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec. Montréal: Éditions Fides.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport annuel 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1989). Les enfants du primaire. Avis au ministre de l'éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). La pédagogie un défi majeur de l'enseignement supérieur. Québec: Les Publications du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contact social. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le défi d'une réussite de qualité. Québec: Les Publications du Québec.
- Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris: ESF éditeur.
- Dupuis, P. A. (1990). Éduquer: une longue histoire. Recherche sur l'espace et le temps de l'éducation. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Durozoi, G. (1990). Dictionnaire de la philosophie. Paris: F. Nathan.
- Etchegoyen, A. (1991). La valse des éthiques. Paris: Éditions François Bourin.
- Fenstermacher, G. D. (1991). Some Moral Considerations on Teaching as a Profession. In Goodlad, J. I., Sirotnik, K. et Soder, R., The moral dimensions of teaching. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Foulquié, P. (1991). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris: Presses universitaires de France.
- Fourez, G. (1972). Au-delà des interdits. D'une morale de la rencontre à une morale sociale. Belgique: Duculot.
- Fourez, G. (1990). Éduquer. Écoles, Éthiques, Société. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gaudette, P. (1989). L'éthique professionnelle. Réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec. Montréal: Éditions Fides.
- Gauthier, M. (1990). Le temps d'agir en formation fondamentale: réflexions sur le pourquoi et le comment. In Forum en éducation sur la formation fondamentale au primaire et au secondaire. Conférence du 17 octobre 1990. Montréal: Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.
- Gervais, M. (1990). La formation fondamentale: distinguer pour agir. In Gohier, C. (dir.). La formation fondamentale. Montréal: Logiques.

- Grand-Maison, J. (1980). Une fois ensouchée dans ce pays. Montréal: Les Éditions Lemeac Inc.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris-Montréal: Larousse.
- Legendre, R. (1995). Entre l'angoisse et le rêve. Montréal: Guérin.
- Linton, R. (1977). Le fondement culturel de la personnalité. Paris: Dunod.
- Massicotte, G. (1989). L'éthique professionnelle. Réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec. Montréal: Éditions Fides.
- Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. Paris: ESF éditeur.
- Mialaret, G. (1981). La place des valeurs dans la formation des maîtres. Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation. L'école et les valeurs. Québec: Serge Fleury Éditeur.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1992). La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues. Québec: M.E.Q.
- Moyne, A., Artaud, J. et Barlow, M. (1988). Formation et transformation de l'enseignant. Vers une pratique renouvelée de la pédagogie. Lyon: Éditions Chronique Sociale.
- Perrenoud, P. (1993). Compétence et formation des enseignants? Actes de colloque. Trois-Rivières: Publications des sciences de l'éducation.
- Piaget, J. (1972). Où va l'éducation? Comprendre, c'est inventer. Paris: Denoël Gonthier.
- Reboul, O. (1988). Qu'est-ce qu'apprendre? Paris: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1992). Les valeurs de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rioux, M. (1968). Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Québec: Éditeur Officiel du Québec.
- Rogers, C.R. (1984). Liberté pour apprendre? Paris: Dunod.

- Roy, P. É. (1991). Une révolution avortée. L'enseignement au Québec depuis 1960. Montréal: Éditions du Méridien.
- Safty, A. (1993). L'enseignement efficace. Théories et pratiques. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Schoovaerts, G. (1993). Compétence et formation des enseignants? Actes de colloque. Trois-Rivières: Publications des sciences de l'éducation.
- Souriau, É. et Souriau, A. (1990). Vocabulaire d'esthétique. Paris: Presses universitaires de France.
- Staats, A. W. (1986). Behaviorisme social. Brossard: Éditions Behaviora Inc.
- Thévenot, X. (1991). Pour une éthique de la pratique éducative. Paris: Desclée.
- Tournier, M. (1972). Typologie des formules pédagogiques. Québec: Les Éditions du Griffon d'Argile Inc.
- Université Concordia. (1994). Undergraduate calendar 1994-1995. Published by the registrar's office under the auspices of de Vice-Rector. Montréal: U.C.
- Université Laval. (1994). Répertoire des programmes des cours de premier cycle 1994-1995. Sainte-Foy: U.L.
- Université de Montréal. (1994). Annuaire général. Tome 1. Études de premier cycle 1994-1995. Montréal: U.M.
- Université du Québec à Montréal. (1994). Annuaire. Édition du 25^e anniversaire 1994-1995. Montréal: U.Q.À.M.
- Université du Québec à Rimouski. (1995). Guide des études de premier cycle 1995. Rimouski: U.Q.À.R.
- Université de Sherbrooke. (1994). Annuaire général 1994-1995. Sherbrooke: U. de S.
- Université du Québec à Trois-Rivières. (1994). Les cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières 1994-1995. Description des cours 1994-1995. Trois-Rivières: U.Q.T.R.

Vatican. (1967). Concile oecuménique Vatican II. Constitutions, décrets, déclarations. Paris: Éditions du Centurion.

Wooley, D. et Potvin, G. (1993). Compétence et formation des enseignants? Actes de colloque. Trois-Rivières: Publications des sciences de l'éducation.