UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Création, développement et expérimentation d'un guide d'animation en éthique professionnelle de l'enseignement collégial dans un contexte de changement

Par
Lyne Tremblay

Essai présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de maître
Programme de maîtrise en enseignement au collégial

Novembre 2011

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Création, développement et expérimentation d'un guide d'animation en éthique professionnelle de l'enseignement collégial dans un contexte de changement

Lyne Tremblay

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Luc Desautels, Ph.D	Directeur d'essai
Emmanuelle Marceau, M Ph.	Évaluateur de l'essai

Essai accepté le

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes m'ont aidée et encouragée dans cette belle aventure du développement et d'approfondissement des connaissances. Les enseignants que nous rencontrons dans nos parcours d'apprentissage nous laissent, à leur manière et selon la passion que le thème étudié suscite en nous, des traces qui peuvent durer. Je voudrais d'abord remercier M. Luc Desautels, mon directeur d'essai, qui a suscité mon intérêt pour l'éthique professionnelle dans l'enseignement au collégial et qui a accepté de diriger d'une manière patiente et efficace mon cheminement dans le monde de la recherche. Une autre personne importante qui m'a soutenue et aidée dans mes réflexions éthiques est mon compagnon de vie qui m'a offert soutien et encouragement tout au long de ces étapes de création et avec qui les discussions d'ordre éthique m'ont permis de clarifier et d'approfondir plusieurs concepts liés au thème étudié. Un merci aussi à mes trois enfants Isabelle, Fanie et Bastien qui m'ont continuellement encouragée dans ce projet de maîtrise. Pour terminer, je voudrais remercier chaleureusement mes collègues de travail du département des Techniques de réadaptation physique du Cégep de Chicoutimi qui ont généreusement accepté de vivre l'expérimentation du guide d'animation en éthique développé, ce qui a permis de valider le modèle qui leur a été présenté.

SOMMAIRE

Cet essai a d'abord été pensé dans le contexte de changement qui anime le réseau collégial avec l'arrivée, à partir de l'automne 2010, d'une clientèle étudiante ayant vécu un programme éducatif différent de leurs prédécesseurs en lien avec la réforme de l'enseignement du primaire et du secondaire de l'école québécoise. Ce contexte d'adaptation lié à l'arrimage attendu entre les deux ordres d'enseignement a été étudié sous un volet éthique qui a mené au développement de matériel pédagogique. Ce dernier visait à favoriser une réflexion éthique liée à l'ouverture au changement et à la profession enseignante au collégial. Un guide d'animation en éthique ainsi qu'un texte d'accompagnement ont permis de recenser des éléments en relation avec l'éthique professionnelle et de dresser une liste de valeurs facilitant l'identification des celles-ci par les équipes départementales. Les valeurs prioritaires et consensuelles identifiées par le groupe ont principalement porté sur les activités professionnelles enseignantes à l'ordre collégial et sur le changement. Le guide développé a été expérimenté avec une équipe départementale du Cégep de Chicoutimi. À la suite de deux périodes d'expérimentation d'une durée approximative d'une heure chacune, deux questionnaires ont été complétés par les participants et participantes de l'expérimentation et cette collecte de données a démontré la pertinence et l'utilité de l'outil développé. Le modèle, tel que proposé, a permis des échanges fructueux entre collègues et a favorisé une réflexion sur les valeurs précédant la prise de décisions éthiques par le partage et la priorisation de valeurs consensuelles reconnues par le groupe professionnel. Ce guide d'animation en éthique propose une démarche originale de réflexion sur les valeurs qui favorise la prise de décision éthique dans la pratique professionnelle enseignante, principalement au collégial, ordre d'enseignement où on retrouve peu d'études sur l'éthique.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Dans nos sociétés modernes, l'éthique représente un sujet d'intérêt et d'actualité dans différents domaines dont entre autres le domaine médical, le domaine de la recherche, le domaine des affaires, le domaine politique ou dans tout autre domaine professionnel qui implique un rapport à autrui. Ainsi, dans notre contexte québécois où la religion ne balise plus autant qu'avant les comportements moraux, un besoin en repères éthiques se fait davantage sentir.

Le domaine de l'enseignement, quant à lui, implique réellement cette dimension relationnelle qui suppose un encadrement éthique où le professionnalisme est attendu de chaque membre exerçant dans ce champ professionnel. De plus, comme pour toute autre profession, l'enseignement, que ce soit aux ordres d'enseignement primaire, secondaire, collégial ou universitaire, est un domaine professionnel qui demande beaucoup d'adaptations. Au collégial, les étudiants et étudiantes qui passent dans nos salles de classe changent régulièrement, tant au niveau psychologique en fonction de caractéristiques générationnelles que de la préparation académique. Ainsi, les adaptations sont attendues, principalement en cette année 2010, dans le contexte de l'arrivée des élèves dont l'enseignement relève d'une réforme majeure du système de l'éducation québécoise. Les élèves qui arrivent dans les établissements de l'ordre collégial du Québec sont les premiers qui auront été formés à partir d'un curriculum modifié avec des approches pédagogiques relativement différentes comparativement aux programmes antérieurs. C'est donc dans ce contexte que les administrations ministérielles et scolaires de l'ordre collégial s'attendent à des adaptations des enseignantes et enseignants qui, dans leur dimension professionnelle, ont intérêt à reconnaître et à s'approprier ces changements à venir dans la clientèle étudiante.

Le thème de recherche se centre sur l'animation d'une réflexion éthique en lien avec la profession enseignante au collégial, réflexion principalement liée à ce contexte de changement de la clientèle étudiante. Comme la résistance au changement est un phénomène possible, un guide d'animation en éthique favorisant l'appropriation et le partage de valeurs communes vise une meilleure adaptation au changement et à la prise de décision éthique.

Pour ce faire, le premier chapitre présente la problématique en indiquant d'abord le contexte lié à l'arrivée au collégial de cette nouvelle clientèle étudiante dont les stratégies d'apprentissage et d'évaluation diffèrent à différents degrés des élèves admis préalablement. Le problème de recherche porte sur l'arrimage de deux réformes, celle du primaire-secondaire et celle plus ancienne nommée le renouveau de l'enseignement collégial. Une résistance au changement a été constatée lors de la réforme à l'ordre d'enseignement collégial et le problème de recherche porte sur cet aspect d'adaptation au changement lors des réformes en enseignement. De ce fait, l'objectif général de recherche est présenté sous l'angle de l'animation de la réflexion éthique liée au changement.

Le deuxième chapitre porte sur le cadre de référence. On y trouve trois sections dont la première est axée sur les étapes liées au changement dans une organisation. Suivent ensuite différents concepts qui touchent l'éthique en mettant l'accent sur les valeurs liées à la profession enseignante plus particulièrement au collégial. Une dernière section porte sur la notion de professionnalisme du personnel enseignant. Cet aspect est développé en fonction d'une éthique basée sur le partage de valeurs communes relatives à certaines tâches professionnelles et relatives au changement. Par la suite, les objectifs spécifiques sont indiqués.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie de recherche est détaillée avec explication des choix méthodologiques. On retrouve d'abord le type d'essai envisagé avec la posture épistémologique, l'échantillonnage et la collecte de données. Sont

ensuite présentés le déroulement des étapes de la recherche, les instruments de la collecte de données suivis de l'analyse des données et de l'échéancier envisagé. Pour terminer ce chapitre, les préoccupations éthiques liées à cette recherche sont indiquées ainsi que les justifications face à la rigueur des choix méthodologiques et des limites de la recherche.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation et l'interprétation des résultats. En premier lieu sont décrits les comptes rendus des deux expérimentations réalisées suivis de l'interprétation descriptive des deux questionnaires d'évaluation. Une interprétation critique des résultats obtenus et une discussion indiquent ensuite le sens et la portée des résultats, l'impact de la recherche, l'évaluation des objectifs établis au départ ainsi que des limites et des forces de l'outil éthique développé.

Pour conclure, il sera démontré si l'outil d'animation en éthique, tel que développé et expérimenté, s'est avéré utile et pertinent pour une équipe départementale au collégial. De plus, nous tenterons de savoir s'il a permis une meilleure compréhension de la dimension éthique dans la période de changement vécue avec l'arrivée des élèves du renouveau pédagogique.

PREMIER CHAPITRE
LA PROBLÉMATIQUE

Effectuer une recherche implique d'expliquer d'abord le contexte qui a mené à la réalisation de celle-ci auprès des enseignantes et enseignants du Cégep de Chicoutimi. Pour ce faire, le contexte à partir duquel cette recherche a été pensée est d'abord expliqué et sera ensuite suivi du problème de recherche et de la description de l'objectif général.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le contexte de recherche porte sur l'arrivée de la première cohorte à l'automne 2010 d'une génération d'étudiantes et étudiants ayant connu un programme éducatif transformé, lié à l'implantation de la réforme aux ordres d'enseignement primaire et secondaire du système d'éducation québécois. Ainsi, ce contexte se situe dans un mouvement de continuité entre les ordres d'enseignement secondaire-collégial. Toute réforme implique normalement des changements et ainsi, l'arrimage entre chaque ordre d'enseignement risque d'être influencé par ce qui se passe à l'ordre qui le précède.

Afin de mieux comprendre ce contexte portant sur l'éthique lié au changement, brossons d'abord un bref historique des réformes de l'éducation du Québec particulièrement aux ordres d'enseignement secondaire et collégial. Suivent ensuite une distinction des termes liés à la réforme de l'éducation au Québec ainsi qu'une brève présentation des principaux changements du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). De là découle l'importance de bien comprendre l'arrimage du secondaire au collégial et des adaptations relatives à l'accueil de ces jeunes issus de cette réforme de l'enseignement au secondaire. Pour terminer on retrouve les attentes face à l'ordre d'enseignement collégial dans ce contexte

d'accueil des premières cohortes d'étudiants et d'étudiantes de la réforme du primaire et secondaire.

1.1 Historique des récentes réformes de l'éducation

«Les sociétés occidentales ont mis en œuvre au cours de la dernière décennie ou mettent encore actuellement en œuvre de profondes réformes de leur système d'éducation scolaire.» (Lenoir, 2008, p. 41). Parmi les différents facteurs identifiés à ces réformes par Lenoir, nous retiendrons ceux qui nous apparaissent plus pertinents pour notre recherche soit : 1. L'internationalisation ; 2. Le recours à de nouveaux moyens de communication et d'information ; 3. Une démocratisation de l'école ; 4. Une inquiétude face aux taux d'échec et d'abandon des études. De plus, toujours selon Lenoir, on retrouve une uniformisation des conceptions qui animent les réformes et qui prennent appui sur une perspective socioconstructiviste, une centration sur l'élève ainsi que des perspectives transversales et interdisciplinaires. Ainsi, il apparaît donc préférable de recourir à des domaines généraux de formation visant un ancrage dans le réel, à des approches par compétences, à une approche programme, c'est-à-dire à un regroupement des disciplines scolaires en domaine d'apprentissage.

C'est d'abord l'ordre d'enseignement collégial qui, en 1993, a vécu son renouveau pédagogique par une réforme qui implanta un virage par une modification des programmes vers une approche par compétences (CSE, 2010*a*). Ce renouveau réaffirmait «l'appartenance du collégial à l'enseignement supérieur» (*Ibid.*, p. 8) et a apporté des modifications aux pratiques pédagogiques et évaluatives.

Quelques années plus tard, s'est amorcée une réflexion collective qui a conduit à «[...] une réforme de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, qualifiée ultérieurement de *renouveau pédagogique*» (*Ibid.*, p. 9). C'est en 2005 que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) s'est implanté pour la

première année du secondaire, ce qui mène cette première cohorte d'élèves au collégial à l'automne 2010 (MELS, 2008*b*). Comme cette réforme au secondaire aura une répercussion sur le niveau d'éducation qui suit et que les adaptations doivent tenir compte des changements identifiés, une meilleure connaissance de son impact devient pertinente. D'ailleurs, cette dernière réforme aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire prévoit un changement de paradigme qui vient modifier considérablement le rôle du personnel enseignant. «Le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage signifie que l'accent est mis sur le rapport dynamique de l'élève au savoir et non plus sur la personne de l'enseignant qui enseigne un savoir» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 141).

1.2 Distinction des termes liés à la réforme de l'éducation du Québec

Le terme réforme fait référence à un «changement profond, radical apporté à quelque chose, en particulier à une institution, et visant à améliorer son fonctionnement : Réforme de l'enseignement» (Dictionnaire Larousse). Ainsi, tel que précédemment mentionné, le système scolaire québécois a connu des réformes importantes. Lorsque la mention à la réforme sera faite dans le texte, elle fera référence à la dernière réforme de l'enseignement secondaire sinon, la mention à l'ordre collégial sera indiquée.

Le terme renouveau pédagogique, tel que mentionné dans le document du Conseil supérieur de l'éducation (2010*a*) fait d'abord référence à l'ordre d'enseignement collégial. «Le collégial, à partir de 1993, a été convié à une réforme importante qualifiée du «renouveau de l'enseignement collégial» (p. 9). Ce terme se retrouve ensuite pour «la réforme de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, qualifiée ultérieurement de renouveau pédagogique» (*Ibid.*, p. 9). Ainsi dans le présent texte, lorsque le terme renouveau pédagogique sera utilisé, il fera référence à la réforme du secondaire.

Le programme de formation de l'école québécoise, que nous identifierons dans le texte sous son acronyme PFEQ, représente l'outil de référence des enseignantes et enseignants des ordres préscolaire, primaire et secondaire dans l'accomplissement de leurs tâches ainsi que pour l'ensemble du personnel de l'éducation de ces ordres d'enseignement. Transformé suite aux réflexions liées à la réforme du système d'éducation québécois, le PFEQ a amené plusieurs changements dans les contenus de formation, l'évaluation des apprentissages, les approches pédagogiques, l'organisation scolaire ainsi que le partage des responsabilités (MELS, 2008*a*). Il comprend des apprentissages disciplinaires divisés en cinq domaines et introduit la notion de compétences transversales. «L'ensemble forme un tout qui exprime la volonté du Québec de renouveler l'enseignement, ses savoirs, ses connaissances, ses compétences et ses pratiques pédagogiques et évaluatives.» (CSE, 2010*a*, p. 57).

1.3 Présentation du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Ce nouveau programme voulait principalement corriger les anciens programmes disciplinaires qui décomposaient les savoirs en objectifs morcelés avec peu de liens entre eux, ni avec les autres champs du savoir. Ainsi, au lieu d'apprendre une série de notions peu interreliées qui s'effaçaient rapidement et étaient peu transférables à diverses situations de la vie courante, la volonté était de permettre une diversification de la formation de base, autant en formation générale qu'en formation professionnelle (CSE, 2010*a*). De plus, dans une partie de leur livre portant sur l'éthique dans l'enseignement, Desaulniers et Jutras (2006) indiquent que les finalités de l'éducation au Québec et par conséquent le rôle de l'école sont de développer des habiletés générales transférables et la capacité d'apprendre, et non uniquement l'ancrage du contenu disciplinaire des apprentissages. Plus les enseignantes et enseignants comprennent le sens des interventions, plus ils permettent aux élèves de mieux comprendre le sens de leurs apprentissages. On parle alors d'apprentissage significatif ou signifiant pour les élèves. Ainsi, afin de favoriser ces apprentissages

significatifs, le choix des méthodes et instruments ne doit pas être attribuable au hasard, à la facilité, à la mode ou au caprice individuel de l'enseignante ou l'enseignant. Au contraire, c'est par la reconnaissance de son rôle professionnel qu'il ou elle est amené à justifier ses interventions pour faire atteindre les finalités éducatives significatives.

C'est dans cette optique de développement des compétences que le PFEQ décloisonne les programmes disciplinaires et les regroupe par domaines d'apprentissage. On mise ainsi sur la complémentarité des approches disciplinaires pour expliquer la complexité du réel. Cette fusion des disciplines vise à favoriser l'intégration et la consolidation des apprentissages. Ainsi, toutes les compétences sont conçues en complémentarité et, contrairement à la situation antérieure où l'enseignante ou l'enseignant était davantage perçu comme un technicien applicateur du Programme, on le voit maintenant comme un professionnel. Il ou elle dispose d'une marge de manœuvre accrue dans l'interprétation et l'application du curriculum officiel. Les programmes sont moins détaillés et l'approche sollicite davantage l'exercice de leur jugement (CSE 2010*a*).

Au niveau quantitatif, le nombre d'unités pour chaque année de formation du PFEQ à l'ordre d'enseignement du secondaire est resté le même, soit 36 unités par année pour une accumulation de 180 unités comme dans l'ancien régime pédagogique. Par contre, la répartition entre les matières est différente. Les programmes disciplinaires ont disparu et ont été fondus en programmes plus larges.

Pour les sciences, le nombre d'heures reste inchangé. Les deux programmes qui regroupent les cours d'écologie, de biologie, de sciences physiques et d'initiation à la technologie, portent maintenant les noms suivants : 1. Science et technologie; 2. Applications technologiques et scientifiques. La distinction entre ces deux programmes porte principalement sur les stratégies pédagogiques utilisées qui sont davantage théoriques pour la première ou centrées sur la pratique pour la deuxième.

Quant aux programmes suivants : le français, les mathématiques (dans les programmes Technico-sciences et Sciences naturelles), l'éthique et culture religieuse, les arts et finalement l'histoire et éducation à la citoyenneté, ils ont vu augmenter leur nombre d'heures. Un seul programme a perdu des heures soit la géographie. Le nombre d'heures est resté constant pour les mathématiques (dans le programme Culture, société et techniques), l'anglais langue d'enseignement ou langue seconde et l'éducation physique (CSE, 2010*a*).

On retrouve dans le renouveau pédagogique un appel au jugement global des enseignantes et des enseignants dans la réalisation des pratiques évaluatives. Tel que mentionné par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (2010*a*),

> [...] la démarche évaluative fait davantage appel au jugement de l'enseignante ou l'enseignant plutôt qu'uniquement à la mesure. Établir une séquence de situations d'apprentissage et d'évaluation, consigner des observations, les interpréter au regard des critères et ajuster l'enseignement et les tâches proposées aux élèves en fonction de leur progression relève d'une pratique professionnelle où l'enseignant est à la fois expert de sa discipline et de l'apprentissage. (p. 82)

L'évaluation porte d'abord sur des tâches complexes, sur l'état des apprentissages en cours d'apprentissage et finalement, sur le niveau de compétence au terme du cycle de formation. Pour cela, l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser des grilles d'évaluation comportant une liste de critères avec une échelle d'appréciation afin de vérifier si l'élève répond aux exigences attendues et de lui transmettre une rétroaction sous forme de cote, note ou commentaires (*CSE, 2010a*). Au bilan des apprentissages, l'évaluation du niveau d'atteinte des compétences se fait à partir d'échelles élaborées par le Ministère.

On peut sans doute imaginer que l'assimilation et l'acceptation du nouveau curriculum lié au PFEQ se fait progressivement par les enseignantes et enseignants du secondaire. Ainsi, l'adhésion des acteurs et actrices qui acceptent d'y participer favorise la rapidité d'application complète du nouveau curriculum. On peut donc

présumer qu'en 2010, il est envisageable de le retrouver sous trois formes soit : le curriculum officiel (programme du Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport), le curriculum enseigné (tel que compris, interprété et adapté par l'enseignante et l'enseignant du secondaire) et le curriculum acquis (celui qui est véritablement acquis par l'élève). C'est dans cette optique que le dialogue entre les deux ordres d'enseignement est important afin de bien discerner l'évolution entre ces trois niveaux potentiels du curriculum du secondaire. (CSE, 2010*a*)

1.4 Arrimage du secondaire au collégial

La transition de l'ordre d'enseignement secondaire à collégial implique la reconnaissance évidente des enseignants comme agents de liaison et de progression des apprentissages assurant ainsi la continuité entre les deux ordres d'enseignement. Ainsi, chaque enseignante ou enseignant, «dans un exercice de pédagogie à relais, doit s'assurer de la progression des apprentissages et de l'atteinte des standards propres à leur ordre d'enseignement» (*Ibid.,* p. 1). Il est alors fortement souhaitable qu'ils évitent d'évoluer sur des voies parallèles mais plutôt de «resituer le secondaire et le collégial dans des perspectives de continuité pédagogique» (*Ibid.,* p. 7). L'arrimage ici demandé implique de tenir compte dans les programmes au collégial des ajouts, réaménagements et des retraits constatés dans le renouveau pédagogique qui est passé d'une logique de matière à enseigner à une logique d'apprentissage articulé autour de compétences.

Même si l'approche par compétences fait déjà partie des pratiques à l'ordre collégial, des adaptations éventuelles relatives aux changements de contenus et de méthodes pédagogiques sont à envisager afin de permettre l'accueil des cohortes d'élèves de la réforme du secondaire. Il est ainsi intéressant de prévoir des adaptations à apporter aux stratégies pédagogiques et évaluatives afin de mieux répondre aux styles d'apprentissage des jeunes qui arriveront à l'ordre collégial. Même en considérant que certaines modifications sont déjà implantées depuis la

réforme collégiale débutée en 1993, une recherche menée récemment par Leroux (2010) fait mention d'une certaine adaptation face à la notion de compétence et de l'évaluation des compétences mais aussi d'une difficulté de consensus et d'une diversité de modalités d'évaluation:

> L'analyse des données révèle que des enseignantes et des enseignants du collégial ont rompu en grande partie avec des modalités d'évaluation traditionnelles et qu'ils expérimentent de nouvelles façons d'évaluer qui font, dans plusieurs cas, l'objet d'une entente collective. Dans la majorité des cas, la description des pratiques évaluatives démontre que les nouvelles modalités d'évaluation s'éloignent d'une simple vérification de connaissances. (p. 242)

Par contre, son analyse des pratiques évaluatives et des instruments confirme l'utilisation d'une terminologie qui ramène à la typologie classique de hiérarchisation d'objectifs (associée à Bloom) ainsi que le maintien d'une pratique d'addition arithmétique des résultats qui trahit une vision plus traditionnelle. Selon Leroux (2010), «cette pratique s'accorde mal avec l'évaluation d'une compétence qui s'appuie sur la progression de l'élève et le jugement professionnel de l'enseignant» (p. 243). De plus, dans les trois phases d'évaluation soit les évaluations diagnostique, formative et certificative, la chercheure mentionne que l'évaluation formative est assez bien intégrée par les enseignantes et enseignants de l'ordre collégial.

Les changements de conception et de pratiques liées à l'évaluation des compétences ne sont pas encore totalement acquis par les enseignantes et enseignants tant aux ordres d'enseignement collégial que secondaire. C'est ce qui est ressorti de la table ronde dans le cadre du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) de 2010. Sept enseignantes ou enseignants ou conseillers pédagogiques des ordres d'enseignement universitaire, collégial et secondaire ont indiqué que selon leur expérience, certaines lacunes étaient observées face à l'évaluation selon l'approche par compétences et que, malgré le nombre d'années d'implantation de la réforme d'enseignement au collégial, l'évaluation des

compétences ne fait pas encore totalement consensus dans les pratiques évaluatives (Leroux, Monière, Gosselin, Kouloumentas, Béland, Gosselin, Lachapelle, 2010).

Il semble donc important de parler et d'accepter la notion d'arrimage qui «désigne les liens à établir entre les savoirs, les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives [...] en vue d'assurer la continuité et la gradation des savoirs entre les deux ordres d'enseignement». (CSE, 2010*a*, p. 86). Ainsi, le collégial, servant de pont entre le secondaire avec l'université ou le marché du travail, prend en compte les profils de sortie élaborés, pour chaque programme de formation, selon l'approche par compétences. Ils sont davantage axés sur les compétences attendues en fin de formation et non axés sur les connaissances à acquérir. Ainsi, se préoccuper du profil de sortie implique évidemment de tenir compte aussi du profil d'entrée dans une vision de continuité des savoirs. Déjà que la transition à l'ordre collégial est souvent perçue comme difficile pour les élèves qui arrivent du secondaire, il semble pertinent de vouloir étudier actuellement cette étape dans un but d'aider les enseignantes et les enseignants du collégial à mieux vivre les adaptations attendues à partir de l'automne 2010 en démontrant une certaine ouverture aux changements. Mieux connaître cette clientèle d'étudiantes et d'étudiants, mieux identifier l'ampleur des changements dans les contenus de formation, les stratégies d'apprentissage, d'évaluation, mieux cerner leurs attentes, voilà une première étape liée à l'appropriation du changement.

1.5 L'arrivée au cégep des jeunes de la réforme de l'éducation du secondaire

Ainsi, les jeunes qui arrivent dans les classes du collégial à l'automne 2010 et dans les sessions subséquentes, auront un bagage académique distinct de leurs prédécesseurs, moins homogène. Les stratégies d'apprentissage ont été différentes et des évaluations ont été davantage critériées et échelonnées sur de plus longues périodes. La reconnaissance de l'ampleur de cette différence permettra d'apporter les modifications qui aideront l'atteinte des compétences des programmes offerts à

l'ordre collégial. À cet effet, le Comité d'analyse du programme de formation de l'école québécoise (2009), a publié un rapport qui dresse un tableau comparatif entre l'ancien et le nouveau programme du secondaire et amène les enseignantes et les enseignants à préparer l'arrivée de ces jeunes au collégial. «Autant les élèves que les enseignants devront s'ajuster pour s'adapter à cette nouvelle réalité. C'est un défi intéressant qui attend ces derniers» (p. 32). Les élèves, questionnés, résument ainsi leurs points de vue face à leur arrivée dans le système collégial: 1. Les points accordés lors des travaux devraient être proportionnels aux efforts fournis; 2. Les cours devraient être exigeants; 3. Les tâches devraient être concrètes; 4. Les grilles d'évaluation devraient être claires; 5. Les élèves devraient y être considérés comme autonomes et actifs dans leurs apprentissages; 6. Les enseignantes et enseignants devraient être dynamiques et compétents. Le rapport suggère ensuite des recommandations destinées aux enseignantes et enseignants du collégial:

> Les élèves sont de moins en moins patients, ils veulent savoir vite ce qu'ils ont à faire et ils travaillent rapidement. Ils peuvent démontrer de l'impatience face au rythme de la classe. Il faut capter leur attention à tout moment et ne pas leur accorder trop de temps d'attente. L'enseignant doit donner le goût à l'élève d'apprendre, lui préciser pourquoi il apprend. Il aide l'élève à s'améliorer et, en diversifiant ses méthodes pédagogiques, il touche à différentes compétences. Un élément majeur de motivation est le dynamisme de l'enseignant. Avant le renouveau, c'était le prof qui parlait : c'était le «maître» de la classe. Avec le renouveau, il dirige l'élève : il est le «gouvernail» (*Ibid.*, p. 34).

1.6 Attentes face à l'ordre d'enseignement collégial

«Le collège est soumis à une quadruple obligation» (CSE, 2010*a*, p. 28) dont la première est de s'inscrire en cohérence avec les études secondaires. Voilà pourquoi le Conseil Supérieur de l'Éducation questionne le collégial sur la façon d'établir «les ponts nécessaires entre le secondaire, le marché du travail et l'université» (*Ibid.*, p. 92) et appelle au consensus. Cet état a toujours été présent mais l'est encore davantage dans cette étape de changements apportés par le renouveau pédagogique. «Pour arrimer ces deux renouveaux [....], pour le Conseil, ce sont donc des enjeux de

continuité des savoirs entre les deux ordres d'enseignement et d'appropriation des changements entraînés par le renouveau au secondaire qui sous-tendent la nécessité d'arrimage». (*Ibid.*, p. 58). Il y a donc nécessité d'appropriation des modifications apportées par la réforme mais «l'arrimage dépasse la question des savoirs prescrits dans chacun des ordres d'enseignement : il touche également aux pratiques pédagogiques et évaluatives». (*Ibid.*, p. 79). On invite à tenir compte de la pluralité des modes d'apprentissage et une contextualisation des apprentissages. C'est donc une recommandation émise par le Conseil supérieur s'adressant aux enseignantes et enseignants des collèges

> de s'informer des changements introduits par le renouveau pédagogique au secondaire et de forger, au sein des départements et des programmes, des consensus qui établissent la nature des changements à apporter au collégial en rapport avec les savoirs et les pratiques pédagogiques et évaluatives (*Ibid.*, p. 94).

2. PROBLEME DE RECHERCHE

Face à cette problématique d'arrimage, le problème de recherche porte sur l'observation occasionnelle de réactions de résistance au changement dans la pratique professionnelle des enseignantes et enseignants de l'ordre collégial. C'est ainsi qu'un parallèle entre la réforme de l'éducation au collégial vécue depuis 1993 et celle qui est présentement vécue dans les ordres primaires et secondaires peut permettre de comprendre et d'éviter de répéter des erreurs constatées dans le passé. Pour ce faire, une première section indique certaines caractéristiques de l'implantation du renouveau de l'enseignement collégial, période au cours de laquelle des réactions de résistance au changement ont été observées. La deuxième section analyse ces phénomènes de résistance au changement constatés dans les années qui ont suivi. Nous nous intéressons, dans la troisième section, aux préoccupations exprimées par les enseignantes et enseignants de l'ordre collégial face à l'arrivée au collégial des jeunes qui ont vécu le renouveau pédagogique au secondaire. À la fin de cette deuxième section du problème de recherche, on retrouve la notion du mouvement de

professionnalisation de l'enseignement qu'implique la réforme de l'enseignement de l'école québécoise, ce qui amène à parler davantage des exigences éthiques qui sont liées à la pratique professionnelle enseignante.

2.1 Implantation du renouveau de l'enseignement collégial de 1993

La période de changement et d'adaptation que vivent les enseignantes et enseignants du collégial autour des années 2010 peut rappeler la période vécue en 1993 lors de l'implantation de la réforme de l'enseignement collégial. La demande faite aux cégeps face à la révision de l'ensemble de leurs programmes selon l'approche par compétences a provoqué plusieurs insatisfactions et incompréhensions face aux nouvelles exigences émises par le Ministère de l'Éducation du Québec. Selon St-Germain (2008) qui parle ici de la réforme de l'enseignement au collégial, elle indique :

> La plus grande difficulté de cette réforme vient du fait que la toile de fond du Renouveau appelle une jonction plus efficace entre l'enseignement et l'apprentissage. Elle favorise, en somme, l'émergence d'un nouveau paradigme où l'accent est placé sur l'apprentissage des élèves. L'arrivée du Renouveau suscite donc un conflit paradigmatique. (p. 16)

Ainsi, le Ministère de l'Éducation du Québec a mis de l'avant une réforme impliquant le paradigme de l'apprentissage, mais la préparation des enseignantes et des enseignants de l'ordre collégial, qui arrivent sans préparation obligatoire en pédagogie, sont principalement du paradigme de l'enseignement. St-Germain (2008) parle donc de choc entre ces deux paradigmes qui devient source de malaises. Ils reproduisent le style d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes vécus sur les bancs d'école et que sans incitation à la pratique réflexive, la reproduction est difficile à éviter.

D'autres facteurs peuvent aussi venir expliquer cette implantation difficile dont, entre autres, le fait de ne pas associer les acteurs. Perrenoud (2003 dans St-Germain, 2008) avait mentionné qu'«on a voulu avancer trop vite, alors les pratiques pédagogiques sont restées inadéquates: exposés magistraux, peu d'évaluation formative, etc.» (p. 17). Dans le même ordre d'idée, Dorais (2003, dans St-Germain, 2008) ajoutait que «les documents ministériels du Renouveau collégial sont demeurés vagues sur les fondements de la nouvelle pratique enseignante qu'on souhaitait voir émerger» (p. 23). Toujours selon ce dernier, «les compétences pédagogiques et didactiques que requiert cette mise en œuvre échappent à la majorité des enseignantes et enseignants de qui on a exigé à l'embauche que des compétences dans leur discipline d'enseignement» (*Ibid.*, p. 23).

2.2 Résistance à la réforme de l'enseignement collégial

La résistance au changement est un phénomène normal considérant que «tout ce qui est nouveau et inconnu peut faire peur à l'être humain qui recherche continuellement à conserver son point d'équilibre» (Langevin, Boily et Talbot, 2004, p. 34). Pour les enseignantes et enseignants de l'ordre collégial, cette zone d'équilibre oscille entre deux identités professionnelles soit celle du spécialiste et celle du pédagogue. N'arrivant pas toujours dans la profession avec une formation en pédagogie, cette dualité peut persister et créer de la résistance au changement. Tel que mentionné par St-Pierre, Arsenault et Nault (2010), la complexité pédagogique se surajoute rapidement à la maîtrise de la discipline.

> Dès qu'on reçoit des étudiants dans une salle de classe, on se rend vite compte que la seule formation disciplinaire, conjuguée ou non avec de l'expérience dans le domaine d'expertise, ne suffit pas pour exercer cette profession complexe d'enseignant au collégial. Autrement dit, si cette condition est essentielle, elle n'est certes pas suffisante. Dans le contexte où la formation initiale en enseignement reste facultative, la formation continue constitue une avenue intéressante pour limiter le tâtonnement pédagogique et développer une aisance professionnelle, en offrant des cadres de référence plus solides pour orienter l'intervention en classe. (p. 25)

Par contre, «la formation continue, bien que valorisée depuis plus de vingt ans dans les cégeps grâce aux programmes PERFORMA (*sic)*, est restée sujette aux désirs et aux choix des enseignantes et des enseignants.» (Langevin *et al, 20*04, p. 34). Selon l'importance des besoins ressentis face à la dimension pédagogique du personnel enseignant des cégeps, ces formations peuvent apporter de l'ouverture et une meilleure connaissance des recherches qui se font dans ce domaine.

À cela peut s'ajouter le fait que les changements, lorsqu'ils sont dictés de l'extérieur peuvent provoquer de la méfiance et c'est au nom de la liberté académique que plusieurs ont mené des contestations. St-Germain (2008), à partir des observations liées à sa recherche, constate que les enseignantes et enseignants du collégial sont libres d'agir à leur façon dans leur classe et échangent très peu quant à leurs stratégies pédagogiques lorsqu'ils discutent avec leurs pairs. Cette autonomie pédagogique peut devenir une entrave au changement selon l'identité professionnelle de l'enseignante ou l'enseignant qui oscille entre le spécialiste et le pédagogue. De leur côté, Langevin *et al.* (2004) mentionnent dans leur recherche portant sur les impacts pédagogiques de la réforme de l'enseignement collégial que «la liberté académique a été érigée en valeur suprême. Le soutien offert a marqué des ratés, car les ressources sont restées limitées» (p. 34). Ainsi, face à cette réforme au collégial, une certaine résistance au changement a été constatée.

> Toute réforme en profondeur d'un système entraîne des bouleversements chez ceux et celles qui en sont les principaux protagonistes et, parfois, qui en sont les premiers metteurs en scène, même quand ils n'ont pas choisi ce nouveau scénario. C'est le cas des enseignantes et des enseignants des cégeps qui, malgré leur réticence ou parfois leur résistance, ont dû enclencher le processus de changement : l'abandon du modèle des objectifs d'apprentissage a donné place à des programmes conçus par compétences orientées vers un profil de sortie. Il s'agissait là d'un changement de taille! (*Ibid.*, p. 33).

Comme réaction au changement du renouveau collégial, on a pu reconnaître une résistance passive et attentiste, habituellement adoptée par la majorité silencieuse. On ne croyait pas au bien-fondé de la réforme, on pensait continuer de faire comme avant. Une autre réaction, la résistance active, amenait des discussions passionnées ainsi que des oppositions manifestes. On remettait ici en question les compétences et le jargon pédagogique des spécialistes. On se méfiait de la nouveauté et on faisait preuve de pessimisme face au changement. Pour terminer, on pouvait aussi retrouver des personnes positives identifiées comme des aventurières et les aventuriers stimulés par le changement. (Langevin *et al.* 2004). Ainsi, les trois auteures identifient quatre catégories de réactions à l'implantation du renouveau de l'enseignement collégial : 1. Les positifs irréductibles qui ne voient que des améliorations liées à la réforme; 2. Les positifs critiques qui acceptent mais émettent des critiques en autre liées à l'augmentation du temps exigé et de l'évaluation plus difficile à réaliser; 3. Les négatifs sceptiques rejettent en partie la réforme mais reconnaissent qu'elle permet de développer des bonnes habiletés chez les élèves; 4. Les négatifs réfractaires «considèrent que les réformes, quelles qu'elles soient, sont inutiles» (*Ibid.,* p. 35). Ces quatre modèles peuvent être transposés à la réforme du primaire et secondaire et il apparaît intéressant de connaître quelles sont les perceptions des enseignantes et enseignants du collégial face à l'arrivée des jeunes qui ont connu le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

2.3 Préoccupations des enseignantes et enseignants de l'ordre collégial

Selon une enquête réalisée par le Conseil supérieur de l'Éducation (2010*a*) auprès des acteurs des collèges, cinq défis de l'arrimage ont été identifiés : 1. Le besoin de connaître et comprendre les changements entraînés et leur incidence sur la formation au collégial. On y déplore l'absence d'informations claires et la difficulté de déconstruire des préjugés et des anticipations négatives; 2. On constate que ce sont principalement les groupes des programmes pré universitaires et de la formation générale qui manifestent des inquiétudes face à l'arrimage entre les contenus afin

d'éviter les redondances qui pourraient diminuer la motivation et l'intérêt des étudiantes et étudiants. Il semble important de favoriser la partage d'information entre enseignantes et enseignants de mêmes disciplines entre les deux ordres d'enseignement ainsi que «de consulter les examens uniques du secondaire pour connaître les compétences sur lesquelles les étudiants sont évalués» (p. 88); 3. L'évaluation des compétences telle que vécue dans le cadre du renouveau pédagogique au secondaire par rapport aux pratiques évaluatives de l'ordre collégial qui peuvent être différentes; 4. Des stratégies pédagogiques qui tiennent compte de l'objectif de soutenir la motivation, l'intérêt des jeunes ainsi que des acquis antérieurs. L'enseignement magistral peut être remplacé par des méthodes plus actives comme par exemple des résolutions de problèmes. Par contre, certaines des personnes interrogées réagissent en indiquant que «le collégial devait s'adapter sans toutefois tomber dans la «sur-réaction»» (*Ibid.,* p. 89); 5. «[...] l'influence du renouveau pédagogique au secondaire sur la poursuite du renouveau au collégial» (*Ibid.,* p. 89) qui, par l'approche par compétences connue par les élèves du secondaire, peut favoriser la poursuite de l'implantation de l'approche par compétence en vigueur au collégial depuis plusieurs années tant dans le choix des stratégies pédagogiques que dans les modes d'évaluation. Finalement, les enseignantes et enseignants consultés mentionnent que les étudiantes et étudiants devront eux aussi s'adapter au contexte collégial qui doit maintenir les exigences propres à cet ordre d'enseignement supérieur.

Comme dans plusieurs cégeps de la province de Québec, le corps enseignant du Cégep de Chicoutimi a énoncé des inquiétudes face à l'arrivée des jeunes du renouveau pédagogique. C'est par l'entremise d'activités pédagogiques qui se sont déroulées durant les sessions antérieures que les préoccupations ont été exprimées par quelques enseignantes et enseignants des différents départements. Pour contrer le manque d'informations sur le PFEQ, une journée de rencontre entre les enseignantes et enseignants du Cégep de Chicoutimi avec ceux et celles de l'ordre secondaire a permis une meilleure connaissance et un partage d'informations face à la nouvelle

clientèle scolaire. Du travail en atelier par groupe départemental a ensuite stimulé les équipes départementales du Cégep de Chicoutimi à cibler des cours et des activités visant des adaptations favorables en vue d'un meilleur arrimage avec le curriculum reçu par les étudiantes et étudiants qui arrivent en 2010.

2.4 Professionnalisation de l'enseignement

> Avec la réforme, un mouvement de professionnalisation de l'enseignement ne peut se faire sans l'introduction d'une éthique professionnelle. Comme pour tout autre professionnel, le professionnalisme attendu doit se refléter par des attitudes et une responsabilisation de ses choix professionnels afin de rendre compte de ses actions. (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 2).

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire incite le développement du volet éthique dans le cadre de la formation initiale ou être consolidé tout au long de la pratique professionnelle. Tel que mentionné par Gohier et Jeffrey (2005), le ministère de l'Éducation du Québec indique dans la formation à l'enseignement d'«agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions» (p. 56). La composante éthique est une composante essentielle des enseignantes et enseignants de tous ordres d'enseignement.

Pour l'ordre d'enseignement collégial, la reconnaissance professionnelle de son corps enseignant est établie depuis sa création. Malgré que ce groupe professionnel ne soit pas reconnu par l'Office des professions du Québec, l'identification professionnelle se retrouve dans différents documents. Entre autres, dans le document conjoint produit par un comité paritaire (Comité patronale de négociation des collèges, 2008), on y retrouve des informations portant sur le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1997 qui s'intitule : Enseigner au collégial, une pratique professionnelle en renouvellement. Cette pratique professionnelle est aussi reconnue par la complexité de l'acte d'enseigner.

> Aujourd'hui comme avant, la pratique de la profession enseignante exige, par sa nature même, des aptitudes pédagogiques qui permettent de transposer le savoir disciplinaire en savoir scolaire et de définir, individuellement et collectivement, les stratégies pédagogiques appropriées. (p. 29)

De plus, un chapitre de ce rapport qui s'intitule : la pratique actuelle de la profession enseignante, fait référence à une analyse exhaustive de la tâche qui indique qu'enseigner «fait appel aux mêmes processus intellectuels d'un ensemble d'activités qui relèvent du pédagogue et du spécialiste de l'enseignement : préparation, prestation, évaluation et encadrement» (*Ibid.*, p. 31). Les activités liées à la prestation de l'enseignement représentent une série d'actions et de décisions qui consistent à «analyser la situation éducative, concevoir l'intervention pédagogique, réaliser l'intervention pédagogique et réguler son action» (*Ibid.*, p. 34).

Une autre source indique ce caractère professionnel et il vient d'un article de Desaulniers (2007) intitulé : Enseigner au collégial, une profession à partager. «C'est surtout sous l'angle de la profession d'enseignant que la question éthique se situe [...]» (p. 5). Pourquoi parler d'éthique au collégial? C'est sous l'aspect de l'autonomie de la pratique professionnelle et de la dimension d'éducateur, «par leurs attitudes et leurs comportements avec les jeunes, ils transmettent beaucoup plus que des connaissances ou des techniques» (*Ibid.*, p. 6). Il devient donc intéressant de bien comprendre ce volet éthique dans l'enseignement au collégial.

3. L'OBJECTIF GENERAL DE RECHERCHE

Ainsi, la prise en compte de l'importance des changements vécus durant les deux dernières décennies tant à l'ordre collégial qu'au secondaire, ayant chacun connu leur réforme, on constate qu' «aujourd'hui, la rencontre des deux réformes, devient un déclencheur pour interroger la continuité des savoirs [...]. Le collégial est donc appelé à vivre une nouvelle période d'ajustement» (CSE, 2010*a*, p. 2). Dans ce contexte,

> le collégial doit donc concilier ouverture aux changements et réussite éducative pour que les étudiants qui y sont admis, quelle que soit leur provenance, soient soutenus dans leur globalité dans l'atteinte des exigences de leurs études. (*Ibid.*, p. 98)

Cet énoncé appelle donc au consensus en reconnaissant ce temps de changement comme opportunité d'adaptations face à la nouvelle clientèle étudiante. Une ouverture au changement de la part des enseignantes et enseignants du collégial permet d'envisager un arrimage harmonieux. Malgré des résistances éventuelles au changement, mécanisme possible et envisageable, il faut tenter de le comprendre et de l'accepter si on veut aller de l'avant. C'est ainsi que parler de l'éthique professionnelle enseignante trouvera un sens dans cette étape de changement.

Le support aux enseignants est extrêmement important en temps de réforme et c'est ainsi que nous voulons, dans cette recherche, répondre à une recommandation émise par le conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel (CSE 2010*b)* qui donne son avis sur la transition entre le secondaire et le collégial :

> À l'automne 2010, arriveront à l'enseignement collégial bon nombre d'élèves formés par le renouveau pédagogique et par le Programme de formation de l'école québécoise en implantation au primaire depuis 2000. Ces élèves auront eu une formation différente de celle des étudiants actuellement présents à l'enseignement collégial. Les établissements d'enseignement collégial, pour bien accueillir ces nouveaux étudiants, devront s'y préparer en tenant compte de différents éléments. (p. 27)

Ce contexte représente une occasion d'approfondir les outils d'appropriation du changement. Ces changements seront progressifs et devront tenir compte des trois formes d'appropriation du renouveau pédagogique soit : le curriculum officiel, le curriculum enseigné et le curriculum acquis. C'est pourquoi cela représente un travail qui est évolutif et ne s'adresse pas essentiellement à l'année 2010-2011.

C'est donc dans ce contexte de l'arrivée au cégep des premiers jeunes formés sous le Renouveau pédagogique que des questionnements des pratiques ainsi que des adaptations sont envisagées. L'éthique professionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial peut certainement nourrir et soutenir ces questionnements et favoriser les adaptations attendues.

Voilà pourquoi l'objectif général de cette recherche consistera à développer du matériel pédagogique favorisant une réflexion éthique liée à l'ouverture au changement.

DEUXIÈME CHAPITRE
LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Nos sociétés modernes sont caractérisées par une explosion de connaissances, mais plus particulièrement à un accès facile et rapide à une information volumineuse et variée. On parle de société du savoir car le savoir est absolument nécessaire à la vie et au développement des individus et de la société (Desaulniers et Jutras, 2006). Afin de faire face à ces nouvelles réalités de quantité de sources d'informations, on s'attend à des groupes d'enseignantes et enseignants professionnels qui savent s'adapter aux changements. Une attitude d'ouverture fait partie de l'éthique professionnelle en enseignement.

Ainsi, comme première partie de ce cadre de référence, les différentes étapes et réactions normales liées au changement dans une organisation seront exposées. Cela permettra ensuite de mieux comprendre ce qui est demandé aux enseignantes et enseignants de l'ordre collégial dans ce contexte de l'arrivée des jeunes étudiantes et étudiants de la réforme, mais aussi dans tous les changements auxquels ils doivent faire face tout au long de leur carrière. De plus, comme la dimension éthique peut avoir un lien direct avec l'ouverture au changement, la deuxième section portera sur une clarification des termes liés à l'éthique professionnelle avec un accent particulier sur les valeurs éthiques liées à l'enseignement.

Finalement, une troisième section développera la notion de professionnalisme enseignant, principalement à l'ordre d'enseignement collégial. À cet effet, les valeurs éthiques qui permettent le changement serviront de base à l'éthique liée au professionnalisme du corps professoral collégial. Viendront en dernier lieu les objectifs spécifiques qui orientent cette recherche.

1. ÉTAPES ET REACTIONS FACE AU CHANGEMENT

Dans un contexte de changement, il apparaît important de bien cerner les enjeux et les réactions qu'il provoque. Pour ce faire, une vision sociologique du changement et une vision administrative d'organisation du travail apporteront leur éclairage. Les changements, qu'ils soient des secteurs d'activité privée, parapublique ou publique, comme par exemple le renouveau pédagogique en éducation, qu'ils soient liés à des fusions d'établissements ou à l'intégration des services, ils entraînent des effets multidimensionnels (Bareil, 2008*b*). Ainsi, les réactions au changement, «parfois vives et communément reconnues comme de la résistance au changement, seraient, de l'avis des experts en transformation, l'une des causes majeures d'échec (ou de demi-succès) des changements organisationnels» (*Ibid.*, p. 89). Toujours selon cette auteure, des statistiques démontrent qu'un changement sur deux n'atteint pas les objectifs visés au départ dont les principaux facteurs en cause seraient dus à la résistance au changement des acteurs concernés, à une faible capacité organisationnelle et à des communications insuffisantes.

Ainsi, une définition et une explication du changement permettront de mieux comprendre les enjeux et les facteurs en cause dans la résistance au changement. De plus, quelques stratégies efficaces d'implantation du changement seront indiquées en établissant aussi la relation qui existe entre les valeurs et le changement.

1.1 Ce qu'est le changement

Bernoux (2010), dans son essai portant sur la sociologie du changement, le décrit comme étant «le résultat d'une combinaison entre un ensemble de forces, les contraintes, les institutions et les acteurs, où se mêlent domination et liberté» (p. 20). «Dans les organisations, considérer le changement comme inéluctable est une banalité. Les entreprises, comme tout être vivant, changent en permanence.» (*Ibid.*., p. 71).

Le changement se distingue d'une crise. La crise est vue comme une rupture sans capacité de réguler cette rupture alors que le changement est lui aussi identifié comme une rupture mais avec capacité de régulation. Cela implique donc que tout changement doit inclure l'après-changement, ce qui aidera les individus et les groupes à reconstruire leur identité. Le changement permet une reconstruction. (Bernoux, 2010).

> Quelles que soient les raisons de la décision de changer, le changement consiste en une transformation des relations aux autres. Il se traduit par la création de nouvelles règles, et n'a lieu que par le sens donné à ces nouvelles relations. Changer, c'est transformer les manières de faire, les relations, les statuts de l'entreprise, etc. (*Ibid.*., p. 53).

Mais quels sont donc les facteurs à prendre en compte pour bien comprendre le changement ?

1.2 Les facteurs en cause dans le changement

Bernoux (2010) parle de trois racines du changement pour expliquer les facteurs qui interagissent et qu'il identifie comme étant : l'environnement, les institutions et les acteurs (personnes impliquées ou qui subissent les changements).

L'environnement, premier facteur d'influence, se présente sous des variables extérieures à l'organisation, d'origine incontournable comme par exemple une crise économique. Bernoux (2010) relie l'environnement aux valeurs de la société qui influencent les organisations de travail. «Celles-ci non seulement ne peuvent ignorer ces valeurs, mais elles ont une influence sur les changements qui s'y produisent» (p. 126). De plus, les professions sont reliées à un système de valeurs. On peut donc considérer ces valeurs comme l'environnement interne et externe de l'organisation.

Viennent ensuite les institutions, deuxième facteur identifié comme racine du changement. Toute institution encadre les systèmes sociopolitiques et économiques par ses lois et règlements, son système de formation, sa culture et la qualité des

relations de ses acteurs locaux, Ainsi, une organisation, considérée comme une institution, représente un lieu de création de règles qui engendre une certaine culture. Il faut voir ici la notion de culture non seulement comme un héritage à conserver mais davantage comme un processus vivant (Bernoux, 2010). «Elle est un élément indispensable de construction du changement dans les organisations» (*Ibid..*, p. 172). Ce sociologue définit la culture à trois niveaux : un cadre de pensée, un système de valeurs puis finalement un système de règles. «La culture est présentée comme un ensemble de modes d'action et de pensée, inventé par un groupe pour faire face à ses problèmes et qui a assez bien marché pour être validé, partagé, enseigné» (*Ibid..*, p. 174). Par la détermination de son système de valeurs, la culture organisationnelle rejoint ici l'idée de base de cette recherche qui cherche à faire ressortir les valeurs qui favorisent le changement et qui font consensus dans des équipes de travail.

Le dernier facteur identifié comme racine du changement et considéré comme le plus important réfère aux acteurs qui vivent le changement par le sens donné à leurs actions. On peut considérer qu'«aucun changement ne peut avoir lieu si les acteurs qui le mettent en œuvre ne lui donnent un sens» (*Ibid..*, p. 191). Ce sont la plupart du temps les directions qui déclenchent le changement mais sans les exécutants, le changement ne pourra se concrétiser. «Ils s'y impliquent ou le rejettent, selon le sens que ce changement a pour eux : l'être humain n'agit que dans la mesure où il donne un sens à son action» (*Ibid.*, p. 192). Ainsi, la notion de coopération est essentielle dans la notion de changement et «la légitimité de la coopération est étroitement liée à la représentation de ce qui est juste. La justice est un préalable à la coopération [...]» (*Ibid..*, p. 225). L'acteur est donc l'élément le plus important à tenir compte dans le processus de changement (Bareil, 2004*a*; Bernoux, 2010). Devant le changement, trop souvent les dirigeants ont tendance à négliger les réactions de leurs employés. Schein (1980 dans Bareil, 2008*b*, p. 93) avait déjà mentionné que «le changement organisationnel ne peut se faire que par les individus ou les groupes de personnes en faisant partie qui acceptent de s'y conformer ou plutôt de se l'approprier». Dans cette ligne de pensée et dans une perspective de prévention en

situation de changement, le modèle des phases de préoccupations (Bareil 2004*a*) privilégie une approche humaniste dans le changement organisationnel qui tient justement compte de l'acteur comme agent central du changement.

1.3 La résistance au changement

Le concept de résistance au changement fait partie du langage populaire (Bareil, 2004*b*) et ainsi, toute réaction de la personne qui vit le changement est souvent perçue comme résistance, comme opposition d'une force à une autre. «En latin, l'origine du mot *resistere*, *sistere* signifie s'arrêter. Le fait de résister, c'est opposer une force ou une capacité à une autre afin de ne pas subir les effets d'une action» (Bareil, 2008*b*, p. 90). À cela, on peut ajouter la définition de résistance au changement de Morin et Aubé (2007 dans Bareil, 2008b) qui la voit «comme une force qui s'oppose à la réorganisation des conduites et à l'acquisition des nouvelles compétences ou, en d'autres mots, à des forces restrictives» (p. 90). Une dernière vient de Colerette, Delisle et Perron (1997 dans Bareil, 2004*b*) qui avaient mentionné que les manifestations de résistance se présentent souvent par la forme «de craintes, de peurs, d'appréhension, d'hostilité, d'intrigue, de polarisation, de conflits ou d'impatience» (p. 2).

D'après Bernoux (2010), «il n'y a pas de résistance naturelle au changement mais seulement des résistances stratégiques» (p. 329). La peur et l'inquiétude de l'avenir peuvent freiner et donner une apparence de résistance. Selon lui, le discours sur la résistance en est un de dirigeants qui eux voient bien l'idée du changement mais ne l'ont pas fait partager. Ainsi, «le cas de freinage, exemple classique dans la sociologie du travail, illustre cette difficulté à connaître le sens que les acteurs donnent à leurs comportements» (*Ibid.*, p. 40). Ils projettent ainsi leurs propres attentes et préjugés. «Les obstacles au changement viennent de ce que le sens de ces changements n'est pas clair, concrètement, aux yeux des exécutants» (*Ibid.*,p. 41).

Pour Bareil (*2004a,* 2004*b*), les manifestations de résistance peuvent être individuelles ou collectives. Elles peuvent aussi revêtir une forme active comme par exemple le refus, la critique immédiate, les plaintes, les revendications, le sabotage, les pratiques parallèles ou une forme passive comme l'indifférence, le statu quo, la lenteur, les rumeurs, le ralentissement, le blocage de l'information et l'obéissance aveugle (Bareil, 2004, 2004*b*). Elle associe ces mouvements de résistance comme étant le reflet d'un climat de travail empreint de méfiance. De plus, ces réactions dites négatives peuvent s'expliquer par la perte de la zone de confort et l'impression d'incertitude. Pour mieux comprendre ce phénomène de résistance au changement, Bareil (2008*b*) relève les travaux de plusieurs auteurs qui ont élaboré sur ce thème.

> Plusieurs travaux récents (Vas, 2005 ; Piderit, 2000 ; Orth, 2002 ; Dent et Goldberg, 1999*a* et 1999*b*) ont remis en cause la perspective classique associée à la résistance au changement et insistent sur l'importance de réviser le concept de résistance pour permettre une meilleure compréhension plus globale du phénomène. (p. 92)

Ainsi, elle affirme :

> À mon avis, dans un tel contexte, les manifestations actives et explicites de résistances ne sont plus perçues comme étant des plaintes ou des récriminations mais plutôt des questions légitimes, des compléments, des suggestions ou des idées d'amélioration. (Bareil, 2004*b*, p. 5)

De nombreuses causes conduisent à la résistance au changement et plusieurs modèles sont proposés pour tenter de les classifier dont plusieurs placent le destinataire au centre du changement. Un modèle intéressant est celui de Bareil (2004*b,* 2008*b*), qui classe les causes de résistance de la manière suivante : 1. Individuelles; 2. Collectives; 3. D'ordre politique; 4. Reliées à la qualité de mise en œuvre du changement; 5. D'ordre organisationnel; 6. Liées au changement lui-même.

Des différents modèles consultés dont entre autres, Orth, Stanley, Meyeer et Topolnytky, Sopamot, ainsi que Boffo, modèles pouvant servir à mieux cerner les caractéristiques d'adaptation au changement, on retrouve des termes qui font surtout

référence à la gradation allant de la résistance à l'appropriation du changement. Les termes varient mais on retrouve la plupart du temps, quatre étapes dont deux qui sont sous forme de résistance comme par exemple le combattant et l'observateur, le résistant actif et le résistant passif. D'autres termes sont davantage associés à l'appropriation au changement comme par exemple : le conformisme et l'opportunisme ou le soutien actif et le soutien passif. Par contre, l'aspect rebelle identifié par quelques-uns, n'est pas nécessairement négatif même si ça va dans le sens opposé du changement demandé. Ainsi, Boffo (2005, dans Bareil 2008b, p. 93), proposait que cette manifestation de rébellion puisse être vue positivement en considérant «[...] la notion de résistance au changement comme un ensemble de pratiques individuelles et évolutives d'appropriation, dont certaines sont potentiellement porteuses de possibilités pour l'organisation». Cette façon de voir la résistance se distingue de l'approche classique qui la met en opposition au changement.

> Par exemple, dans le contexte du renouveau pédagogique en éducation, les gouvernements qui se sont succédé (ministre et ministère de l'Éducation) ont proposé différentes «adaptations» au projet de réforme scolaire. Ces propositions ont fait en sorte que les réactions des destinataires envers ce changement ont varié dans le temps en fonction des nouvelles interprétations et modifications diffusées par les promoteurs. (Bareil, 2008*b*, p. 93)

De plus, dans sa recension de la littérature, Bareil, (2004*b*), indique que «la plupart des auteurs parlent en effet de surmonter et de limiter les résistances, comme s'il s'agissait de quelque chose d'essentiellement négatif» (p. 10). Ainsi, le gestionnaire blâmera facilement le destinataire s'il questionne le changement, ce qui amène à dire que la résistance dépend du regard de l'observateur. Elle rejoint ici l'idée de Bernoux (2010) qui considère que l'idée de résistance est souvent une interprétation des dirigeants d'entreprise. Comme normalement il n'y a pas de changement sans douleur, la résistance au changement est naturelle, mais elle peut être vue davantage comme une manifestation.

«Les effets de la résistance sont multiples et peuvent être dévastateurs pour une organisation» (Bareil, 2004*b*, p. 10). Elle peut aussi contribuer à une baisse de productivité et d'efficacité, une modification du climat de travail et mener à l'épuisement ou à la dépression. «Bref, les conséquences sont désastreuses tant au point de vue humain qu'au point de vue organisationnel. Le succès du changement est aussi mis en péril à cause de la résistance au changement» (*Ibib.*, p. 10). Ainsi, lors d'implantation d'un changement, des stratégies peuvent être considérées comme plus efficaces et devraient guider les responsables du changement.

1.4 Stratégies efficaces d'implantation du changement

Les trois facteurs d'influence du changement que représentent les contraintes de l'environnement, les institutions et les acteurs doivent jouer dans le même sens si on veut un changement réel et bien vécu. Bernoux (2010) suggère de s'attarder aux interactions en indiquant que «le seul véritable moyen de les connaître est d'analyser l'expression qu'en donnent les acteurs» (*Ibid.*, p. 295). Il remarque que dans la majorité des cas, un écart important de perception est constaté au sujet du fonctionnement réel de l'entreprise de la part des dirigeants d'entreprise, des instances syndicales et des cadres comparativement aux salariés. Ainsi,

> la première condition d'introduction d'un changement est donc la bonne connaissance des problèmes réels. Or, cette connaissance ne peut pas s'obtenir sans son expression par les salariés eux-mêmes. [...] Faire parler les salariés, ou être à leur écoute, est la condition pour qu'eux-mêmes disent où sont les problèmes et, le disant, acceptent de proposer et d'engager des solutions pour les résoudre». (*Ibid.*, p. 295)

Un facteur important d'implantation d'un changement est l'appropriation et l'acceptation de la nécessité de ce changement et de connaître vers quoi le changement va conduire. Une bonne compréhension des raisons qui justifient le changement et de sa légitimité est nécessaire. Cela suppose la présence des acteurs dès la conception du projet. «S'approprier un travail, c'est lui donner un sens, pouvoir

le négocier et le modifier. Sans appropriation, aucune organisation ne peut fonctionner» (Bernoux, 2010, p. 48).

Dans la même ligne de pensée, Bareil (2004*a*) cherche à comprendre les réactions des acteurs impliqués dans le changement organisationnel et à agir auprès d'eux pour qu'ils s'approprient la nouvelle réalité. Elle propose un modèle comportant sept phases basées sur les préoccupations qui indiquent des inquiétudes normales et légitimes vécues face au changement et qui tient compte de la tension qui existe entre le désir de changer et le besoin de sécurité. Ce modèle permet d'identifier la phase où se situent les individus par rapport au changement et donne des manières d'agir pour accompagner et intervenir judicieusement et au bon moment. Ce modèle contribue à comprendre les comportements de résistance au changement et à amener une attitude plus positive.

Les sept phases du modèle de Bareil (2004a) sont basées sur une approche de gestion des préoccupations: Phase 1: Aucune préoccupation. Phase 2: Préoccupations centrées sur le destinataire. Phase 3: Préoccupations centrées sur l'organisation. Phase 4: Préoccupations centrées sur le changement. Phase 5: Préoccupations centrées sur l'expérimentation. Phase 6: Préoccupations centrées sur la collaboration. Phase 7: Préoccupations centrées sur l'amélioration du changement. (Bareil, 2004*a*, 2008*b*). Selon ce modèle évolutif, c'est une fois rendu à l'expérimentation (phase 5) que le destinataire, est rendu ouvert à l'apprentissage et à la formation et qu'il est disposé à faire des efforts pour modifier ses habitudes. Les études qu'elle a menées tendent à confirmer que les phases 1 à 4 se rapprochent de la résistance au changement et il lui semble important de s'en préoccuper puisqu'ils sont l'indice d'un malaise et d'inquiétudes qui méritent d'être entendus. D'après son expérience, Bareil (2008*b*) affirme que

> lorsqu'une approche de gestion des préoccupations est menée, les préoccupations ont tendance à évoluer dans le sens proposé du modèle des phases de préoccupations puisque des interventions ciblées font en sorte de répondre aux préoccupations actuelles et de laisser émerger des préoccupations futures et probables. (p. 100)

Plusieurs autres modèles existent. Celui proposé par Mitra, une firme qui offre des services aux entreprises, indiquent les dix trucs suivants: 1. D'abord, de bien identifier les raisons du changement et de les expliquer aux personnes qui auront à les vivre. 2. Tenter de prévenir les réactions individuelles et collectives, contrer les peurs, posséder des réponses aux craintes et objections soulevées. 3. S'en tenir à des objectifs précis ce qui rend le changement plus concret. 4. De présenter le changement comme un phénomène continu car «la survie des entreprises dépend de leur capacité d'adaptation» (Mitra, p. 1) et de le voir comme une amélioration continue qui stimule la créativité. 5. Favoriser la formation qui aidera les adaptations aux tâches modifiées ce qui diminue la peur face au changement. 6. Faire preuve de transparence et d'ouverture en impliquant les personnes qui vivront le changement et en écoutant leurs craintes et leurs idées. 7. Impliquer le personnel avant que le changement arrive en favorisant une participation active. 8. Présenter le changement comme une source de motivation et de valorisation. 9. Donner des responsabilités aux personnes impliquées dans le changement et finalement en 10. Évaluer le changement d'une manière objective en ayant en tête que des correctifs se feront normalement sur une base continue.

Ces deux modèles mettent donc l'acteur ou le destinataire au centre du processus. Écouter les préoccupations, informer et impliquer dans le processus permettront de donner un sens au changement. De plus, pour guider les actions, les choix s'appuieront sur un système de valeurs.

1.5 Les valeurs et le changement

On a beaucoup parlé du sens donné à l'action lors du changement. Ainsi, les valeurs dont les individus sont porteurs peuvent donner une orientation à leur action. Ces valeurs de l'ordre de l'éthique personnelle comme le dévouement à l'entreprise ou encore l'individualisme, sont hiérarchisées par les individus eux-mêmes.

> Or ces valeurs et leur hiérarchisation sont difficiles à connaître. Une action aussi banale que le freinage est d'une très grande difficulté d'interprétation car seuls les acteurs savent quels objectifs ils vont privilégier à travers leur propre échelle de valeurs, et donc finalement quels comportements ils vont adopter. Comportements et interprétations sont fondés tout autant sur les représentations de la réalité que sur la réalité elle-même. Nous interprétons toujours en fonction de notre propre grille, dont nous avons à nous méfier. Méfions-nous de nos propres préjugés. (Bernoux, 2010, p. 127)

Les valeurs influencent la personnalité des individus et leur style de vie. De plus, les valeurs influencent la culture du groupe. On parlera alors de culture organisationnelle.

Ainsi, aller chercher les perceptions des acteurs, écouter leurs préoccupations, les aider à identifier les valeurs liées à leurs actions, tout cela permet de comprendre ce qui peut être interprété comme résistance au changement. Considérer la résistance au changement sous l'angle de questions légitimes et de suggestions peut aider à progresser vers l'appropriation du changement. Voilà ce qui va dans le sens du présent projet de recherche qui vise la reconnaissance des valeurs éthiques en enseignement particulièrement en période de changement. Les auteurs consultés reconnaissent que les valeurs ont une influence sur le changement ainsi que sur la culture organisationnelle. Ce sera à présent sous l'angle éthique que les valeurs seront observées.

2. ÉTHIQUE ET VALEURS ETHIQUES

Dans nos sociétés modernes, l'éthique est devenue un sujet d'actualité dans les milieux professionnels et l'enseignement n'y échappe pas. Avec la réforme de l'éducation, un mouvement de professionnalisation de l'enseignement ne peut se faire sans l'introduction d'une éthique professionnelle. «Le développement de la compétence éthique du personnel enseignant est devenu, avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement [...] une responsabilité de la formation initiale et continue» (Jutras et Gohier, 2009, p. 2).

De plus, tout changement, qu'il soit désiré, planifié ou subi, peut être associé à certaines valeurs d'ouverture associées au changement. En lien avec notre recherche, on portera un regard particulier sur les valeurs d'ouverture en relation avec la pratique professionnelle des enseignantes et enseignants à l'ordre collégial. Cet intérêt de mettre l'éthique à l'avant-scène est ici exprimé par Jutras (2009) qui indique :

> [...] il existe actuellement un besoin de conceptualiser l'éthique professionnelle des enseignants [...]. On considère que l'éthique des enseignants doit être fondée non seulement sur une réflexion approfondie sur le sens du travail et des finalités de l'action , mais aussi qu'elle doit fournir des outils pour soutenir le jugement professionnel. La régulation de l'agir, dans ce cas-ci, ne repose pas sur l'instance sociale d'organisation du travail, mais plutôt sur un enjeu philosophique ou moral de rapport à autrui. (p. 61)

«Lorsqu'on est en relation avec l'autre, des questionnements d'ordre éthique peuvent survenir» (Gohier, Desautels et Jutras, 2007, p. 30) et Jutras (2009) identifie qu'on reconnaît trois facteurs qui ont incité à davantage parler d'éthique par rapport à la professionnalisation de l'enseignement au Québec : «celui qui a porté sur la demande de reconnaissance d'un ordre professionnel des enseignants, celui de la recherche et celui qui est relié à l'implantation de la réforme de l'éducation» (p. 54). Ainsi, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004) souligne dans un avis au ministre de l'Éducation qu'il est d'usage «[...] de désigner par éthique la visée intentionnelle qui sous-tend chacun de nos actes» (p. 1). Considérant que les actes des pédagogues se réalisent à travers tout un système de relations, les auteurs du rapport que nous venons de citer ajoutent que «cette relation sous-tend une exigence éthique, notamment parce que, dans toute relation pédagogique, existe aussi une relation de pouvoir : d'où l'émergence de la responsabilité» (*Ibid.*, p. 1). Ainsi, il apparaît important de développer un cadre de référence éthique pour le corps enseignant et «d'orienter la formation, en optant pour une éthique de la discussion, sur le développement d'un esprit de collégialité» (Gohier *et al.*, 2007, p. 32).

«L'éthique s'est développée pour répondre à un besoin non seulement de repères, mais aussi de limites. Elle a pris le relais, dans certains cas, de la religion et de la morale» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 15). Ainsi, l'éthique et les valeurs qui lui sont liées peuvent aider la vie professionnelle enseignante. En cette période de changement au collégial avec l'arrivée des jeunes de la réforme de l'enseignement au secondaire, l'éthique professionnelle paraît encore plus justifiée par le professionnalisme qui est attendu des principaux acteurs impliqués dans ces changements.

Pour continuer cette réflexion sur l'éthique, une distinction sera apportée sur différents termes liés à l'éthique avec une attention sur l'éthique professionnelle enseignante pour ensuite terminer sur les valeurs professionnelles des enseignantes et enseignants.

2.1 Distinction des différents termes liés à l'éthique

Il existe diverses formes de régulations sociales dont font partie la morale, l'éthique, la déontologie et le droit (la justice). La religion joue aussi un rôle important dans la régulation sociale dépendamment des cultures, mais elle ne sera pas traitée dans le présent essai. Chacune de ces régulations sociales permettra d'orienter les comportements humains selon des caractéristiques différentes.

En premier lieu, la morale identifie des comportements acceptables et inacceptables, des normes de comportements qui peuvent devenir un outil disciplinaire ou s'appuyer sur le jugement personnel. On peut parler de moralisme lorsqu'elle se transforme en catalogue de comportements permis et défendus avec punitions assorties. «Le moralisme c'est une morale qui juge, culpabilise et condamne» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 32). De là l'expression: faire la morale. De plus, «on la considère à ce moment comme un contrôle excessif et répressif des comportements, qui semblent incompatibles avec une société où priment les droits

individuels» (*Ibid*, p. 32). La morale est considérée comme prescriptive, normée, alors que l'éthique revêt un caractère plutôt réflexif (Gohier *et al.* 2007). Par contre, Gohier, 2005) rappelle que la société a besoin de la morale

> [...] pour policer le rapport entre les personnes dans l'espace public, et les personnes ne peuvent s'en passer pour vivre entre elles dans l'espace privé. La morale peut certes devenir dangereuse si elle est laissée à elle-même, en régente totalitaire, et sans doute a-t-on raison de rejeter cette figure statufiée de la morale pour lui préférer celle, plus malléable, d'une morale aux contours redéfinis, recréés, par la réflexion éthique (p. 42).

L'éthique, quant à elle, préconise le développement du jugement avant de prendre des décisions et de passer à l'action. Elle propose des valeurs et incite à des comportements respectueux des personnes. L'éthique est davantage incitative que répressive car elle n'insiste pas sur le contrôle et la punition. Elle représente une approche de la gestion des comportements humains plus adaptée aux sociétés d'aujourd'hui (Desaulniers et Jutras, 2006). Tel que décrit par Gohier (2009), l'éthique amène une réflexion qui «porte sur tous les cas où la conduite envers l'autre est motivée par le souci de l'autre, le souci de le respecter en tant qu'être humain, en tant que personne, comme un autre soi» (p. 7). Pour Roy Bureau (2009), l'éthique nous invite à penser différemment, de manière plus collaborative plutôt qu'en position d'adversaire, en dialogue plutôt qu'en débat. Fabre (2005) distingue l'éthique de la morale en précisant que l'éthique concerne l'interrogation d'un individu sur la finalité de ses actes alors que la morale représente un ensemble de normes sociales.

Il importe de rappeler que l'éthique et la morale sont indissociables et partagent la même étymologie, moral *moris* en latin et éthique *éthos* en grec. Les deux font référence aux mœurs, aux comportements. Gohier (2005) ajoute :

> Si l'une est plus réflexive et l'autre plus prescriptive – puisque la morale fait référence à un système de normes socialement admises – elles sont toutes les deux inextricablement liées : la réflexion éthique sous-tend le précepte moral, mais l'accompagne également dans une mise en application contextualisée qui ne peut se contenter de règles

> formulées de façon définitive, la réalité, comme on le sait, étant plus complexe et plus polyforme que la loi. Éthique et morale sont donc inextricablement liées. Séparées, la première devient narcissique et la seconde, sentencieuse. (p. 42)

De son côté, la déontologie, qui est un aspect de l'éthique professionnelle, se caractérise par l'ensemble des normes liées à une pratique professionnelle qui indique les comportements ou attitudes qui doivent être observés par les professionnels, ainsi que les devoirs et responsabilités des membres du groupe dans l'exercice de leurs fonctions. La déontologie professionnelle cherche à clarifier une éthique commune pour ensuite guider les interventions d'un groupe et elle «propose un idéal de pratique, une sorte de code d'honneur de la profession» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 37). Cette notion de déontologie professionnelle, ou code de déontologie (liste de normes), offre une certaine garantie de sérieux et de respectabilité qui améliore l'image du métier ou de la profession et c'est pourquoi certains enseignants et enseignantes manifestent un intérêt face à un tel outil pour la profession enseignante. La déontologie est axée sur les devoirs et obligations du professionnel et sert d'instrument de contrôle des comportements professionnels pour empêcher l'incompétence ou de graves manques d'éthique professionnelle. Elle peut aussi jouer un rôle éducatif en permettant d'établir les valeurs du groupe et d'aider à définir l'identité professionnelle menant à la responsabilité professionnelle collective.

Comme autre système de régulation sociale, le droit exprime le sens de la loi au nom d'un idéal de justice et d'égalité pour tous les citoyens. Il comprend les lois qu'une société se donne pour fonctionner, les procédures pour faire respecter les lois ainsi que les sanctions qui s'y appliquent au besoin. À tout moment dans la vie, pour prendre une décision éclairée et agir de manière conforme aux exigences sociales, il faut tenir compte des lois et des règlements de la société dans laquelle nous vivons, tout autant que des lois et règles qui sont spécifiques au travail. Ces divers encadrements constituent des limites aux libertés individuelles, mais ils peuvent aussi être considérés comme des balises et des supports à la prise de décision dans des

situations difficiles (Desaulniers et Jutras, 2006). Un principe reste fondamental, nul n'est censé ignorer la loi, ça ne peut devenir une excuse face au non-respect, cela revêt un caractère obligatoire. «L'éthique professionnelle commence par la connaissance et le respect des lois. Elle se poursuit dans la réflexion sur le sens et les limites de l'intervention professionnelle» (*Ibid.*, p. 51).

L'éthique appliquée s'intéresse, quant à elle, aux situations concrètes et vécues sur le terrain afin d'aider à la résolution de dilemmes éthiques dans des contextes bien spécifiques où les solutions habituelles sont inefficaces ou inexistantes. Elle est orientée sur l'action et vise une prise de décision éclairée avec anticipation des répercussions des actions sur les autres. L'élément central dans l'éthique est l'identification des valeurs à privilégier dans l'intervention. L'éthique ne prétend surtout pas solutionner tous les problèmes moraux ou sociaux, elle veut principalement aider à les comprendre dans leur complexité et, par la réflexion éclairée, prendre des décisions et trouver des réponses qui respectent le mieux les personnes dans les circonstances (Desaulniers et Jutras, 2006).

À un niveau réglementaire, l'éthique peut aussi se concrétiser dans des codes d'éthique afin d'aider à fixer une éthique explicite, acceptée par les membres du groupe auquel elle s'adresse. Ces codes comprennent généralement les éléments suivants: la vocation ou la mission de l'établissement, les droits et les responsabilités des usagers, les recours possibles de ceux-ci en cas d'insatisfaction et les pratiques attendues des intervenants. «Il s'agit là d'une aide à la réflexion éthique et à la prise de décision responsable par les membres du groupe de même qu'une clarification pour toutes les balises institutionnelles» (*Ibid.,* p. 35). Cependant, la présence d'un code d'éthique ne garantit pas des comportements irréprochables. Son intérêt est qu'il suscite la discussion, la réflexion, le partage de valeurs communes et des responsabilités lors de situations difficiles. Ce n'est surtout pas l'apanage de spécialistes mais plutôt l'affaire des membres d'un groupe qui acceptent de discuter de valeurs personnelles et communes afin de guider leurs décisions.

2.2 Éthique professionnelle enseignante

Chené (2005) indique qu'en aucun moment, l'enseignante ou l'enseignant n'échappe au questionnement éthique, car il s'agit d'une profession de relation. Dans une dimension plus globale, Desaulniers, Jutras et Legault (2005), expliquent :

> Il semble que le besoin en repères éthiques soit si présent qu'il se manifeste sous la forme de demandes de règlementation, d'aspirations à la sagesse, de réflexions renouvelées sur les grandes vertus, d'incitations à vivre selon certaines valeurs. Ces diverses approches manifestent un évident souci éthique qui traverse l'ensemble de la société. L'éthique en émergence dont il est question est à la fois une recherche de sens et de finalités pour l'action, une identification et une actualisation de valeurs, une prise en considération de la dignité des personnes. C'est une réflexion autant qu'une pratique. Sous l'influence du mouvement de défense des droits individuels, les organismes, les décideurs, les personnes qui ont du pouvoir et celles qui ont pour fonction de prendre soin d'autrui ont été amenés à considérer leurs interventions au point de vue éthique devant diverses instances, entre autres dans les comités d'éthique institutionnels. Les enseignants qui partagent toutes ces caractéristiques sont eux aussi, interpellés. Bien que l'aspect éthique et moral de l'enseignement ait été délaissé depuis quelques décennies, des préoccupations relatives à ces dimensions du travail enseignant réapparaissent actuellement sur une autre base que celle qui a prévalu autrefois. (p. 132)

L'éthique professionnelle enseignante devrait largement dépasser une démarche qui impose des normes ou des valeurs théoriques. Au contraire, elle doit représenter une démarche où les normes et les valeurs sont identifiées et actualisées par les enseignantes et enseignants eux-mêmes, dans leur vie professionnelle quotidienne. Il faut viser une construction collective de sens à la base de la réalité professionnelle. Étant des personnes en relation constante avec autrui, elles sont concernées par les questions éthiques en tant que professionnels ayant des décisions à prendre qui entraînent des conséquences, particulièrement sur les élèves.

> Très souvent, les enseignantes et les enseignants prennent des décisions basées sur une certaine éthique intuitive et personnelle. Mais ils ne la partagent pas nécessairement avec leurs collègues. Le travail de définition de l'éthique professionnelle enseignante a pour but de nommer et de préciser une éthique commune pour tous les membres du

> corps enseignant. Ils pourront ainsi en discuter et en témoigner dans leurs interventions (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 77).

Gohier (2005) indique que l'éthique consiste à «réfléchir sur les principes, les orientations, les valeurs et pouvoir discuter de façon argumentée» (p. 53). Pour réaliser cette analyse, il faut «savoir questionner le quoi, le comment, le pourquoi des choses en profondeur» (*Ibid.,* p. 53). La personne est ainsi amenée à identifier les valeurs qu'elle reconnaît comme siennes et qui mène à une meilleure connaissance de soi, élément incontournable à l'établissement d'un rapport à l'autre. De plus, comme le souligne Jutras (2009), par cette approche de régulation, un code d'éthique ou de déontologie pourrait venir présenter un idéal de pratique partagé par les pairs. «Traditionnellement, qu'il s'agisse d'un code d'éthique basé sur les valeurs de la profession ou d'un code de déontologie basé sur les devoirs du professionnel, le code possède une portée symbolique significative» (p. 57).

Il existe actuellement un besoin de conceptualiser l'éthique professionnelle des enseignants. On considère que l'éthique des enseignants doit être fondée non seulement sur une réflexion approfondie sur le sens du travail et des finalités de l'action, mais aussi qu'elle doit fournir des outils pour soutenir le jugement professionnel. La régulation de l'agir, dans ce cas-ci, ne repose pas sur l'instance sociale d'organisation du travail, mais plutôt sur un enjeu philosophique ou moral de rapport à autrui.

Ainsi, dans la communauté éducative, le travail des enseignantes et enseignants comprend des exigences éthiques particulières demandant de l'ouverture d'esprit, du respect et de l'engagement tant à l'égard des élèves que des collègues. Ce sont des qualités relationnelles qui contribuent grandement à l'application d'une éthique professionnelle basée sur l'autorégulation, contrairement à l'hétérorégulation, qui vient davantage de la peur de la punition de la loi, de la morale ou des normes déontologiques professionnelles. «À la différence de la morale pratique, l'éthique est seulement incitative: elle propose des valeurs pour guider les actions» (Desaulniers et

Jutras, 2006, p. 35). Comme l'identification des valeurs est à la base de l'éthique professionnelle, il serait bon de rechercher les valeurs professionnelles qui s'appliquent dans le domaine professionnel de l'enseignement, particulièrement à l'ordre collégial.

2.3 Valeurs professionnelles des enseignantes et enseignants

«Les enseignants ont certes des responsabilités énormes, mais ils sont constamment appelés à réfléchir sur les valeurs qu'ils transmettent» (Gohier et Jeffey, 2005, p. 17). Ainsi, «les valeurs servent de référence pour apporter plus d'humanité à notre monde, pour respecter davantage les personnes» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 151). «Toutefois, une valeur bute inévitablement sur le sens qu'on lui accorde dans un contexte précis» (Jeffrey, 2005, p. 148). De son côté, Mougniotte (1994, cité par Simonneaux, 2008) s'était exprimé ainsi :

> Les valeurs sont liées à une société, elles ont une dimension collective et culturelle qui fonde toute société, elles permettent de définir ce qui est considéré comme normal et juste. On peut considérer les principes et les règles comme la partie émergée des valeurs, c'est la forme d'explication des valeurs. (p. 132)

Pour les enseignantes et enseignants on retrouve globalement trois types de valeurs auxquelles ils peuvent avoir recours pour guider leurs interventions et leurs relations : valeurs personnelles, professionnelles, sociales (Desaulniers et Jutras, 2006).

Les valeurs personnelles sont celles acquises dans l'enfance ou plus tard auprès de personnes significatives. Elles ont beaucoup d'importance dans la construction de la personnalité. Les enseignantes et les enseignants sont habités par des valeurs personnelles qui ne peuvent faire autrement que de colorer leur conception de la profession et de personnaliser leurs façons d'enseigner, de les rendre unique.

Les valeurs professionnelles sont celles qui sont partagées par les membres d'une même profession et qui permettent de déterminer leur éthique professionnelle. On les retrouve souvent dans les textes fondateurs des associations et des ordres professionnels comme des principes de base permettant les grandes orientations professionnelles. Plus ces valeurs sont exprimées clairement, plus elles sont connues et diffusées parmi les membres de la profession, plus elles permettent aux professionnels de les vivre dans leur travail. Ceci représente un enjeu car, dans la réalité, très peu de mention aux valeurs n'est faite dans les établissements d'enseignement. Desaulniers et Jutras (2006) indiquent: «D'ailleurs, les groupes ont la responsabilité de déterminer eux-mêmes leurs valeurs professionnelles et de les vivre au quotidien dans l'exercice professionnel» (p. 154). C'est vers cette réalité que le présent projet de recherche veut s'inscrire c'est-à-dire, aider à faire vivre les valeurs au quotidien dans l'exercice professionnel enseignant au collégial.

Desaulniers et Jutras (2006) proposent une liste de valeurs professionnelles du personnel enseignant :

1- Le respect des personnes et la sauvegarde de leur dignité dans l'enseignement, ce qui s'applique principalement aux étudiantes et étudiants, mais aussi aux collègues et tout autre personnel de l'institution;
2- Le respect des lois et des droits individuels garantis par les lois et les chartes;
3- Le respect du contrat social qui lie le personnel enseignant au Ministère de l'Éducation. Il implique un engagement professionnel et la responsabilité en ce qui concerne la prise des moyens pour parvenir à bien éduquer;
4- La responsabilité de l'utilisation du pouvoir nécessaire pour intervenir. Il leur est demandé l'impartialité qui est une forme de justice, la discrétion qui est une forme de respect de la vie privée et l'empathie;
5- Diverses valeurs liées au respect du savoir comme la curiosité intellectuelle, le goût de la recherche et de l'effort, le sens critique, le respect de la vérité, l'honnêteté intellectuelle et le respect du travail d'autrui.

Viennent ensuite les valeurs sociales qui sont normalement partagées dans l'ensemble de la société québécoise dont certaines sont encore en lien avec les valeurs chrétiennes. Il ne faut évidemment pas oublier le respect des personnes et de leurs droits individuels qui sont intégrés dans la Charte des droits et libertés de la personne. Ainsi, certaines valeurs sociales québécoises sont reconnues comme importantes: «Respect des personnes, autonomie, égalité entre les hommes et les femmes, la liberté, la responsabilité, la solidarité» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 155).

Le respect représente la principale valeur en perspective lorsque l'on parle d'éthique. Gohier (2005) confirme :

> La valeur principale sur laquelle le code est fondé est le respect d'autrui. Cinq principes le régissent: l'enseignant respecte les droits fondamentaux de l'élève; il agit en professionnel de l'éducation; il contribue à créer un esprit de collégialité au sein de son établissement; il collabore le plus étroitement possible avec les parents; il défend l'école publique en tant qu'institution démocratique. Les devoirs de l'enseignant sont également au nombre de cinq : devoir de solidarité, de distance professionnelle, de réserve, de confidentialité et de vigilance. (p. 51)

Par contre, il ne faut pas négliger la composante affective liée aux valeurs. On les défend avec conviction, on y croit, on pense qu'il vaut la peine de les défendre et par conséquent, il est normal d'être émotif quand on parle de nos valeurs. «Il est parfois difficile de discuter calmement de valeurs. Cela explique pourquoi les conflits de valeurs sont difficiles à vivre» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 152).

Une liste des valeurs n'est pas simple à identifier mais, sans en faire une liste exhaustive, nous nous permettons de rapporter celles identifiées par certains auteurs et auteures :

1. Simonneaux (2008) indique : «l'autonomie, la liberté de l'individu, la tolérance, mais aussi des valeurs collectives de solidarité, de coopération ou de fraternité» (p. 134).

2. Gohier (2009) qui indique les valeurs souhaitées suivantes: ouverture à l'autre et à l'impartialité ainsi que «le courage d'aller à l'encontre d'idées reçues qui pourrait se traduire par l'intégrité et la compétence professionnelle, cette dernière étant favorisée par la formation continue» (p 23).

3. Gohier (2009) qui stipule que «l'engagement est également au cœur de l'éthique du lien, puisqu'il signifie l'investissement concret de soi dans le rapport à l'autre, la décision factuellement assumée» (p. 25). Elle ajoute aussi comme rapport de l'enseignant au savoir : «Intégrité, engagement, réflexivité, [...]» (p. 25).

4. Hare (1993 dans Gohier et Jeffrey, 2005, p. 56) avait identifié comme vertus professionnelles de l'enseignant: «le jugement, l'humilité (de reconnaître les limites de son savoir), le courage (d'aller à l'encontre d'idées reçues), l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination. Nous pourrions ajouter l'authenticité à cette liste...» (p. 56).

La valeur est donc un idéal à atteindre, ce qui ne veut pas dire que l'on soit constamment connecté et en concordance avec nos valeurs. Ainsi entre les valeurs que l'on désire vivre, les valeurs de référence et celles que l'on vit réellement, les valeurs de préférence, il peut y avoir de notables différences. Ainsi, Paquette (1991 dans Desaulniers et Jutras, 2006, p. 152) avait déjà mentionné que l'idéal serait de tenter «d'harmoniser les valeurs de nos discours et les valeurs de nos pratiques concrètes». Nous pourrions ajouter à cela qu'en plus, il serait souhaitable de tenter de les vivre au quotidien en les reconnaissant et en acceptant de les partager avec nos équipes de travail.

3. PROFESSIONNALISME ENSEIGNANT

Desaulniers *et al* (2005) s'expriment ainsi au sujet du professionnalisme enseignant:

> La composante éthique de la professionnalisation, c'est-à-dire le professionnalisme, est une exigence liée à ce mouvement. Elle est considérée comme une composante essentielle du nouveau statut des enseignants, un élément favorisant leur reconnaissance sociale. Cependant, le désir de professionnalisme est une chose, sa définition précise en est une autre. On s'entend généralement sur l'exigence éthique, mais pas sur son contenu ni sur ses modes d'actualisation. (p. 133)

Pour faire suite à cette notion de professionnalisme, Gohier (2005) indique que l'intervention éducative se caractérise par une activité intellectuelle, de nature altruiste qui fait suite à une longue préparation universitaire avec des savoirs spécialisés. Ce professionnel est donc considéré comme autonome et responsable. Ce statut est régulièrement associé à un ordre professionnel qui possède un code d'éthique professionnelle et garantit un certain statut social. Desaulniers *et al.* (2005) ajoutent que l'intervention professionnelle des enseignantes et des enseignants partage avec les autres professions l'autonomie, le jugement et la responsabilité. «La réflexion éthique participe à l'élaboration de l'identité professionnelle» (p. 141). D'ailleurs c'est sous ce critère de l'autonomie que le Code des professions distingue les professions des techniques et des métiers.

Il n'existe pas au Québec de code d'éthique professionnelle pour les enseignantes et les enseignants. C'est donc par la voie contractuelle que l'on retrouve dans la Loi sur l'instruction publique du Gouvernement du Québec, une section sur les droits de l'enseignant et une section portant sur ses obligations. (Gouvernement du Québec, 1993, article 22). Ainsi, Gohier (2005) ajoute qu'au point de vue éthique :

> La formation à l'art de l'orientation de la conduite humaine prend alors deux avenues complémentaires. L'une, à caractère déontologique, forme à la compréhension des préceptes fondamentaux qui guident la conduite en situation d'intervention

> éducative; l'autre, à caractère éthique, forme à la réflexion sur les principes sous-tendant ces règles, sur les conditions de leur respect, voire de leur transgression, dans des contextes spécifiques, ou encore sur le choix de l'orientation de l'action dans des cas non prévus par la règle. (p. 52)

Ainsi, afin d'aider les enseignantes et les enseignants à développer les habiletés de jugement éthique en vue de l'actualisation de valeurs dans l'intervention professionnelle, Desaulniers *et al.* (2005) indiquent un processus qui aide à développer les habiletés de jugement éthique qui porte d'abord sur l'explication et le partage de valeurs communes et d'habiletés à identifier et de tenir compte, dans l'intervention, de valeurs collectives.

S'interroger sur ses valeurs, sur les finalités, sur son rapport au savoir, le souci de s'actualiser, de même que sur ses choix en matière de pédagogie et d'évaluation, cela relève de la dimension éthique reliée à la pratique professionnelle. Au collégial, rares sont les recherches qui se sont penchées sur les représentations qu'ont les enseignants et les enseignantes des préoccupations, des dilemmes ou encore des enjeux éthiques de leur profession. Une d'elle est en cours. Desautels, Gohier et Jutras (2009) indiquent que les préoccupations éthiques signalées sont d'ordre relationnel. Certains malaises ressortent, dont entre autres la finalité éducative, l'évaluation à travers laquelle les valeurs d'équité, de justice et d'objectivité sont interpellées. Viennent ensuite l'encadrement, le rapport aux collègues, le rapport à l'enseignement.

En guise de conclusion du cadre de référence, on peut dans un premier temps constater qu'en période de changement, des réactions de résistance peuvent être observées. D'abord vu négativement, ce phénomène peut être perçu positivement par l'écoute des acteurs impliqués. Le facteur humain est reconnu comme étant le plus déterminant dans la réussite du processus de changement. À l'ordre d'enseignement collégial, l'arrivée des premières cohortes d'élèves ayant vécu la réforme du système d'éducation québécois implique des adaptations où peut être envisagée la résistance

au changement. C'est sous l'angle des valeurs d'ouverture au changement que la dimension éthique, par sa dimension réflexive, agit comme outil pour soutenir le jugement professionnel. Par sa distinction de la morale, elle est davantage incitative que répressive. L'enseignement comporte des exigences éthiques d'où l'importance d'un cadre de référence pour guider l'identification, l'actualisation et le partage des valeurs. C'est par une forme d'autorégulation que l'éthique devient un modèle intéressant par l'identification de valeurs collectives pour guider les actions. La composante éthique liée au professionnalisme est considérée comme essentielle à la pratique enseignante. On peut penser à l'utilité d'un processus qui aide à développer les habiletés de jugement éthique. C'est dans cette visée d'aider les professionnels de l'enseignement collégial à devenir plus conscientisé sur l'éthique et la vivre au quotidien dans leur pratique professionnelle, particulièrement en période de changement, que seront présentés les objectifs spécifiques poursuivis dans la présente recherche.

4. OBJECTIFS SPECIFIQUES CIBLES PAR LA RECHERCHE

Vivre des valeurs au quotidien n'a rien d'automatique, mais dans des périodes de changement et d'adaptation cela s'avère probablement encore plus difficile. D'abord reconnaître et identifier les valeurs, ce n'est pas une mince affaire, mais accepter de les partager avec les collègues afin de prendre des décisions conformes à l'éthique professionnelle qui s'accordent avec ces valeurs pour ensuite réaliser les actions en conformité avec ce qui a été réfléchi, cela demande de l'ouverture. «C'est pourquoi il importe de s'habituer à réfléchir aux valeurs avant d'intervenir et de le faire entre collègues pour prendre des décisions éthiques par rapport aux problèmes qui surviennent au cours de la vie professionnelle» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 157). Les conflits de valeurs sont inévitables mais en période de changement, ils peuvent s'avérer plus nombreux si on pense aux décisions et aux adaptations auxquelles le groupe devra faire face. Il est alors préférable de trouver un moyen de

faire avancer les discussions de manière rationnelle plutôt que par des explosions émotives qui renvoient chacun à ses valeurs et ne règlent rien; une réflexion de groupe bien dirigée autour des valeurs communes peut être préférable plutôt que de vivre les situations de changement en solitaire, d'une manière individualiste. Les personnes peuvent alors se référer à des valeurs collectives comme les valeurs professionnelles qui donnent des indications sur l'idéal professionnel qu'on tente alors d'actualiser dans les pratiques et ainsi contribuer au développement d'une compétence éthique accrue.

C'est donc dans ce contexte de changement suscité par l'arrivée des jeunes qui ont été formés différemment dans un programme éducatif renouvelé par la réforme de l'enseignement dont 2010 marque l'arrivée à l'ordre d'enseignement collégial que cette recherche s'inscrit. Cette étape de changement et d'adaptation apparaît comme un temps propice pour parler d'éthique, de professionnalisme et de valeurs qui incitent au changement ou le soutiennent. C'est dans cet esprit qu'un outil d'animation et de réflexion éthique est proposé à un groupe départemental. Ainsi, le projet de recherche vise les deux objectifs spécifiques suivants :

1- Répertorier et sélectionner les valeurs qui favorisent l'adaptation au changement en éducation.

2- Élaborer et valider un guide d'animation en éthique qui permette d'identifier et faire partager les valeurs communes qui font consensus dans les équipes de travail et qui favorisent l'ouverture au changement.

TROISIÈME CHAPITRE
LA MÉTHODOLOGIE

Vouloir mieux comprendre les principes de l'éthique professionnelle par l'élaboration d'un guide d'animation en éthique dans la profession enseignante à l'ordre collégial peut aider au partage des valeurs communes entre les enseignantes et enseignants d'un collège; voilà un défi intéressant. Afin d'atteindre ce défi, nous exposons dans le présent chapitre les choix méthodologiques en indiquant d'abord le type d'essai réalisé, la posture épistémologique, la manière dont s'est déroulée la collecte de données avec l'échéancier, le choix de l'échantillonnage ainsi que la manière d'avoir tenu compte des préoccupations éthiques liées à la recherche.

1. CHOIX METHODOLOGIQUES

1.1 Type d'essai

Étant donné que cette recherche porte sur l'élaboration d'un guide d'animation en éthique, l'essai est de type production de matériel pédagogique. Cette recherche vise à favoriser la réflexion éthique autour des valeurs reconnues comme favorisant le changement, en cette période d'adaptation que demande l'arrivée des jeunes de la réforme scolaire. La production de ce guide d'animation sert d'outil d'intervention et d'animation pour les équipes départementales. Dans la cadre du présent essai, il y a la conception de l'outil, son expérimentation et sa validation auprès d'une équipe départementale.

1.2 Posture épistémologique

La posture épistémologique de cette recherche est interprétative avec une approche méthodologique qualitative. Le paradigme est interprétatif, étant donné

l'aspect relationnel de la recherche ainsi que l'étude de phénomènes interprétables dont on tente d'en faire la compréhension. L'approche méthodologique qualitative implique donc que la chercheure identifie une compréhension du sens que des personnes donnent dans des situations humaines et par son caractère essentiel d'interactivité. On n'est pas ici dans une logique de preuve mais dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus.

Comme la recherche s'est faite avec une équipe départementale et que la chercheure en faisait partie, elle jouissait ainsi d'un accès privilégié à ses pairs, en plus de bien en comprendre la dynamique. On perçoit bien l'aspect subjectif «qui prétend ne pas pouvoir se dégager de ses valeurs, qui révèle ses approches face à sa recherche et qui cherche à objectiver ses données» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 115). C'est donc sous le volet de l'authenticité et avec des données théoriques qui permettaient de mieux comprendre les valeurs éthiques que la chercheure a joué un rôle actif centré sur l'animation de ce guide d'animation en éthique.

L'aspect de transférabilité, critère d'une posture épistémologique qualitative, permet l'utilisation des données recueillies à un autre contexte similaire. Ainsi, dans la présente recherche, les données recueillies ainsi que la procédure expérimentée puis validée, peut éventuellement permettre d'être transférable à d'autres groupes départementaux ou groupes professionnels du système de l'éducation.

1.3 Étapes de collecte de données

Cette recherche de type production de matériel pédagogique, telle que mentionnée par Paillé (2004), s'est d'abord appuyée sur l'identification de matériel déjà existant pouvant servir de base d'élaboration du guide d'animation. Ainsi, une bonne explication du cadre conceptuel a servi d'assise afin de bien appuyer la recherche par une approche scientifique. Comme le but de la recherche se situait principalement sur la production de l'outil d'intervention mais aussi sur la réflexion

visant la production du matériel, une première collecte de données était plutôt théorique. Elle a permis d'établir le choix et de justifier le type de matériel qui a servi à la base de l'outil développé, de son format et du support nécessaire à son utilisation.

Une fois le matériel élaboré, son expérimentation avec un groupe départemental a permis sa validation qui était à la source d'une étape de réflexion et d'amélioration du produit réalisé. Pour ce faire, l'expérimentation s'est réalisée par deux rencontres dirigées en collaboration avec un groupe départemental du Cégep de Chicoutimi.

1.4 Échantillonnage

Dans cette recherche, l'échantillon se composait d'un groupe d'une douzaine d'enseignantes et enseignants faisant partie du département des Techniques de réadaptation physique du Cégep de Chicoutimi, groupe d'appartenance de la chercheure. La composition est à très forte prédominance féminine qui se situe dans un groupe d'âge partant de la fin vingtaine à la cinquantaine. Quelques membres sont non permanents mais plus de la moitié du groupe se situe entre 20 et 30 ans d'expérience. Ces douze personnes ont été informées et invitées à participer aux deux étapes de l'expérimentation et ont toutes accepté de signer le formulaire d'information et de consentement. Ces formulaires signés ont été conservés dans un endroit barré.

1.5 Étapes de la recherche

Une fois le cadre conceptuel bien expliqué, la première étape de production a consisté au choix du format du matériel. Le cadre de référence a représenté la base de la conception du guide d'animation en éthique mais d'autres recherches l'ont enrichi afin d'établir le choix définitif face à la forme définitive qu'il prendrait. Ainsi, la

justification de l'outil s'est située à trois niveaux (Paillé, 2004). C'est d'abord sur une base plutôt théorique basée en grande partie sur le cadre conceptuel que s'est établi le choix des éléments à retenir pour le guide d'animation en éthique et le texte d'accompagnement de ce guide. C'est ensuite au niveau stratégique, lequel permettait de déterminer que l'échantillonnage rendrait possible une bonne collecte de données suite à l'expérimentation du guide développé. Finalement, c'est au niveau pratique que les conditions d'utilisation du matériel développé ont dicté des étapes qui se voulaient réalistes à inscrire dans le guide d'animation en éthique.

Par la suite, la production d'un premier guide d'animation en éthique a été finalisée, étape centrale de la recherche, et ce guide a ensuite été proposé pour une validation auprès de l'équipe départementale en Techniques de réadaptation physique du Cégep de Chicoutimi lors d'une première rencontre. Il fut alors important de «s'assurer constamment de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel» (*Ibid.*, p. 11). Ainsi, l'outil s'est matérialisé et fut prêt à être utilisé et expérimenté.

Le modèle d'animation a été inspiré de certaines étapes du modèle de délibération éthique développé par Legault (1999) dont certaines étapes portent sur l'identification des valeurs et la recherche d'un consensus face à l'identification d'une valeur dominante menant à la prise d'une décision éthique. Ainsi, comme l'identification des valeurs collectives est à la base du présent projet de recherche, une grille d'identification et de description des valeurs éthiques en éducation a été établie à partir de divers documents consultés. Finalement, un texte d'accompagnement a été conçu afin de présenter succinctement différents thèmes permettant de guider la réflexion éthique. Le contenu de ce texte d'accompagnement se retrouve à l'annexe 2 dans sa forme texte mais une version présentée sous la forme d'un petit cahier révèle un aspect graphique plus esthétique.

La poursuite du guide d'animation en éthique s'est réalisée par l'écriture de trois mises en situation concrètes ainsi que la démarche suggérée. La première, qui se trouve à l'annexe 3, faisait référence aux différents rôles professionnels en lien avec la profession enseignante au collégial : Démarche pour le premier exercice portant sur les valeurs éthiques dans l'enseignement. La deuxième a porté sur le thème des changements et des adaptations en lien avec l'arrivée au collégial des jeunes issus de la réforme de l'éducation et elle se retrouve à l'annexe 4 : Démarche pour le deuxième exercice sur l'éthique en temps de changement. Une troisième situation est en relation avec un exemple de décision départementale à prendre qui interpelle les valeurs des différents membres de l'équipe et elle se retrouve à l'annexe 5 : Démarche pour la troisième mise en situation dans la prise d'une décision éthique.

À partir de ces trois mises en situation, le guide d'animation proposait une démarche à suivre pour stimuler l'identification des valeurs personnelles en jeu pour chaque membre du groupe participant et pour les échanges qui suivraient dans le but de déterminer la ou les valeurs collectives que le groupe décidait de privilégier. La prise de décision était alors facilitée et basée sur des valeurs que chacun était prêt à défendre en tant que groupe, étant donné qu'on s'attendait à un consensus. La place est donnée au groupe comme entité réflexive en vue de prendre des décisions éclairées basées sur des valeurs communes.

Ce fut ensuite la mise à l'essai du modèle d'animation éthique développé qui visait à favoriser une réflexion en profondeur car, en plus du produit, c'est toute une pensée méthodologique qui était ici impliquée. Cette expérimentation s'est faite en deux périodes séparées. Ainsi, une première période d'expérimentation a permis de réaliser le premier exercice portant sur les valeurs consensuelles relatives aux tâches professionnelles de l'enseignante et l'enseignant à l'ordre collégial et permettait un certain rodage du modèle d'animation éthique.

Ainsi, lors de la première rencontre, après une brève présentation de quelques éléments en relation avec la réflexion éthique, la première mise en situation (annexe 3) a été présentée. Des étapes ont été identifiées et se retrouvent dans le scénario planifié et suivi lors de la première rencontre (annexe 6 : Scénario de la première rencontre). À la fin de la rencontre, une évaluation de l'activité a été demandée aux participants ce qui permettait la première collecte de données visant la validation du guide d'animation en éthique (annexe 7 : Premier questionnaire d'évaluation).

Lors de la deuxième rencontre, la démarche se poursuivait avec le deuxième exercice (annexe 4) et le troisième exercice (annexe 5). Avant de commencer ces deux exercices, un retour était planifié au sujet des valeurs professionnelles consensuelles identifiées lors de la première expérimentation et quelques explications ont été données par rapport à la relation émotion/valeur et sur l'argumentation permettant de justifier le choix des valeurs.

Le scénario suivi lors de cette deuxième rencontre se retrouve à l'annexe 8 : Scénario de la deuxième rencontre. Ce deuxième exercice lié au changement (annexe 4) avait préalablement été soumis au groupe à la fin de la première rencontre et il leur avait été demandé d'identifier sur une base personnelle la valeur professionnelle qui s'appliquait dans la situation et de compléter les trois premières étapes identifiées dans la démarche proposée. Le début de la deuxième rencontre a donc permis de vérifier l'analyse de la situation et d'en faire une vision collective, de demander les réactions qui ont suivi la lecture de la mise en situation, des émotions identifiées, de faire un tour de table où chacun a indiqué la valeur professionnelle en cause avec l'argumentation qui la justifie. Les autres étapes ont ensuite été suivies telles que présentées dans le modèle face aux étapes dites collectives.

Devait suivre ensuite la troisième mise en situation mais comme une personne a présenté une problématique liée à la deuxième situation, il a été décidé de procéder à la décision éthique à prendre en fonction de la situation liée au changement. À la fin

de la rencontre, un deuxième questionnaire d'évaluation de l'activité a permis de poursuivre avec la validation du modèle proposé (voir annexe 9 : Deuxième questionnaire d'évaluation).

1.6 Instruments de collecte de données

Afin de tester et de valider la démarche éthique liée au guide d'animation en éthique, deux périodes d'évaluation faisaient suite à chaque période d'expérimentation. Ainsi, les questionnaires (annexes 7 et 9) ont permis de vérifier l'utilité de la démarche comme outil d'animation éthique et la pertinence du texte d'accompagnement.

Les questionnaires de type autoadministré comptent chacun une dizaine de questions de type questions fermées. Ainsi, l'information recueillie est sous une forme quantitative et présente comme avantages que les questions font preuve d'objectivité, que les données sont comparables et que le traitement des données est rapide et précis. Par contre, on retrouve comme inconvénient de limiter les informations. (Lamoureux, 1995). Des commentaires étaient sollicités à chaque question ainsi que des suggestions et le retour des questionnaires était souhaité mais non obligatoire. De plus, dans un souci de validation et du respect des normes du travail qui s'appliquent dans l'Institution d'enseignement, le questionnaire a d'abord été analysé par un professeur faisant partie de l'exécutif syndical. L'analyse des résultats est principalement quantitative à partir d'une échelle qui se subdivisait en quatre parties, tentant ainsi d'éviter la position neutre où il n'y a pas de prise de position. L'échelle était l'équivalent de «totalement en désaccord», «partiellement en désaccord», «partiellement en accord» et «totalement en accord» et indiqué en fonction de la formulation de la question. Ainsi, ces outils ont contribué à vérifier si le modèle proposé favorisait la réflexion éthique par l'identification de valeurs collectives à privilégier dans leurs décisions professionnelles et face à l'ouverture aux changements.

Afin de respecter la confidentialité des participants, il a été convenu de compléter cette évaluation à l'ordinateur, d'en imprimer une copie papier et de la remettre dans une enveloppe cachetée à la coordonnatrice du département dans la semaine suivant l'activité (une enveloppe a été distribuée à chaque participante et participant lors de la rencontre et le questionnaire leur a été envoyé par courrier électronique). La même procédure a été appliquée pour les deux phases d'expérimentation et un délai d'une semaine était donné pour compléter le questionnaire.

1.7 Analyse de la collecte de données

Suite aux données recueillies dans les deux questionnaires, l'analyse porte sur l'appréciation des participants face à l'outil développé et la démarche proposée. Étant donné que le nombre de participants et de participantes du groupe qui sert de référence à l'évaluation de l'outil n'est pas très élevé, l'accumulation des données quantitatives reste limitée ; ainsi, l'analyse des commentaires et suggestions a permis de récolter d'autres d'informations de la part des personnes consultées.

1.8 Échéancier

Afin de réaliser toutes les étapes de collecte et d'interprétation des données, un échéancier a été planifié et suivi. Ce dernier a permis de bien réaliser le déroulement de la recherche qui a permis d'expérimenter le guide d'animation en éthique. Toutes les étapes sont indiquées en ordre chronologique.

1. Session automne 2010 :
   Recherche documentaire face aux outils existants et élaboration du texte d'accompagnement et du cadre conceptuel du guide en animation éthique.

2. Janvier 2011 :
   Recrutement des participants au projet de recherche avec signature des fiches de consentement (voir le formulaire d'information et de consentement à l'annexe 1).

3. Février 2011 :
   Élaboration des trois mises en situation demandant une réflexion éthique (annexes 3, 4 et 5).

   Élaboration des scénarios d'animation pour guider la réflexion éthique (voir annexes 6 et 8).

   Élaboration du texte d'accompagnement du guide d'animation en éthique (annexe 2).

   Élaboration de deux questionnaires d'évaluation (annexes 7 et 9) et validation de ceux-ci auprès d'un enseignant du Cégep de Chicoutimi, membre de l'exécutif syndical.

4. Mars 2011 :

   Première étape d'expérimentation du guide d'animation en éthique auprès des enseignantes et enseignants du département des Techniques de réadaptation physique. Il y a eu la présentation du modèle proposé, de la première mise en situation (annexe 1) et du texte d'accompagnement (annexe 2) portant sur les concepts de l'éthique. Une demande de compléter un questionnaire d'évaluation de l'activité (annexe 7) a été faite au groupe et ce dernier a été remis dans un délai d'une semaine.

   Récupération des questionnaires et analyse des données recueillies (annexe 7).

5. Avril 2011 :

   Deuxième étape d'expérimentation du guide d'animation face à deux autres mises en situation dont une porte sur le changement dans la vie professionnelle des enseignants et enseignantes au collégial dans le contexte de l'arrivée des jeunes issus du renouveau pédagogique à l'automne 2010 (annexe 4) et d'une autre situation (annexe 5) où il y a eu la mise à l'essai du modèle d'animation éthique. Un deuxième questionnaire (annexe 9) a été complété et remis dans un délai d'une semaine.

   Récupération des questionnaires (annexe 9) et analyse des résultats.

6. Mai 2011 :

   Interprétation et discussion des résultats

7. Juin 2011 :

   Fin de l'écriture de l'essai

   Dépôt de l'essai de maîtrise

1.9 Préoccupations éthiques

Dans le but de respecter les normes éthiques de la recherche avec des êtres humains énoncées par les auteurs des trois conseils (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada), tous les moyens ont été pris dans le but de respecter les principes éthiques directeurs «désireux de promouvoir une éthique irréprochable en matière de recherche avec des sujets humains» (Gouvernement du Canada, 2005, p. .i.2).

Ainsi, pour le premier principe qui porte sur le respect de la dignité humaine, une attention est portée sur le respect de l'intégrité morale des participants. Pour ce qui est de l'intégrité physique, la présente recherche n'implique aucun impact à ce niveau. Pour le deuxième principe portant sur le respect du consentement libre et éclairé, des informations ont été présentées au groupe d'enseignants et le formulaire de consentement qui se retrouve à l'annexe 1 a été signé par les personnes qui acceptent de participer à la recherche, ce qui représente la totalité du département des Techniques de réadaptation physique. Ainsi, il y a respect de l'exigence qui dit : «la preuve du consentement libre et éclairé du sujet ou du tiers autorisé devrait être obtenue par écrit» (*Ibid., p.* 2.1) et que «le consentement libre et éclairé doit être volontaire et donné sans manipulation, coercition ou influence excessive» (*Ibid., p.* 2.4).

Pour le troisième principe, le respect des personnes vulnérables, il ne s'applique pas à cette recherche étant donné que la recherche porte sur des enseignantes et enseignants de l'ordre collégial. Le quatrième principe, le respect de la vie privée et des renseignements personnels est respecté par l'anonymat lié aux questionnaires qui ont été complétés à l'ordinateur et remis dans des enveloppes scellées non identifiées à une tierce personne. De plus, la chercheure s'engage à respecter la confidentialité des propos émis lors des discussions qui auront lieu dans

le cadre des deux rencontres. Le cinquième principe portant sur le respect de la justice et de l'intégration est pris en compte dans le temps accordé à chacun des participants et participantes lors des deux séances d'animation (ou rencontres départementales) visant ainsi l'idée d'impartialité et d'équité envers chacun. On fonctionne par tour de table permettant à chacun d'exprimer sa ou ses valeurs, ce qui permet de répondre au critère d'équité. Pour ce qui est du sixième principe sur l'équilibre des avantages et des inconvénients, il n'y a pas vraiment d'impact négatif à considérer à part le temps à consacrer pour les deux rencontres et compléter les deux questionnaires. Pour ce qui est des avantages, on peut envisager que des retombées positives seront ressenties sur le climat de travail et la prise de décision. Par contre, on peut affirmer que la recherche respecte des règles de «bienfaisance, c'est-à-dire le devoir de viser le bien d'autrui» (*Ibid.*, p. i.7).

Pour ce qui est de l'évaluation de la recherche par un comité éthique, il n'a pas été possible de respecter cette procédure, étant donné qu'il n'existe pas de comité éthique au sein de la maison d'enseignement où se déroule la recherche, le Cégep de Chicoutimi. On a pensé soumettre le projet au comité éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi, institution la plus proche, mais les délais exigés ne pouvaient être respectés. On ne peut malheureusement pas respecter le principe qui dit que «toute la recherche menée avec des sujets humains vivants sera évaluée et approuvée par un comité d'éthique de recherche (CÉR) conformément aux règles de cet énoncé de politique avant d'être mise en œuvre» (*Ibid.*,p. 1.1).

1.10 Critères de scientificité

L'aspect scientifique lié à une recherche se base normalement sur quatre critères. On parlera alors de crédibilité ou du sens donné à la recherche, la rigueur, la confirmation qui demande l'objectivation des données et en dernier lieu, les critères relationnels, principalement dans une recherche qualitative. Ces quatre critères sont repris et expliqués en fonction de la recherche réalisée.

En premier lieu, la crédibilité ou «le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par différentes instances» (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004, p. 143), ramène au cadre de référence qui vient ici appuyer la recherche des valeurs éthiques reconnues dans l'enseignement et qui ont servi de base à l'élaboration du guide d'animation favorisant la réflexion éthique. Ainsi, la recherche d'informations pertinentes sur les valeurs éthiques relatives au changement, démontre un souci de crédibilité. De plus, la présence du chercheur comme acteur actif dans la recherche ainsi que son souci de faire valider ses outils par son groupe d'appartenance départementale viennent aussi augmenter la rigueur voulue dans cet essai par la crédibilité reconnue par son groupe de pairs.

Un deuxième aspect de rigueur porte sur la fiabilité des données recueillies ou l'indépendance des analyses qui en sont faites. Elle «porte sur la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude» (*Ibid.*, p. 143). Ainsi, pour que les données de la présente recherche soient reconnues comme fiables, l'auteure devra bien ressortir les éléments du cadre de référence et des questionnaires pour bien préparer les deux rencontres de groupe prévues. L'interprétation des résultats est aussi importante pour favoriser la fiabilité des données recueillies en tentant le plus possible de ne pas interférer l'interprétation des résultats par les croyances personnelles de l'auteure. Étant dans une posture épistémologique qualitative, la subjectivité doit être reconnue et le fait de rechercher la triangulation des données quantitatives et qualitatives, viendra augmenter encore davantage la fiabilité.

Un autre aspect, la confirmation, liée à la rigueur et à la cohérence des données, «renvoie au processus d'objectivation pendant et après la recherche» (*Ibid.*, p. 144). Les outils de collecte de données sont justifiés par le cadre théorique et les objectifs poursuivis par la recherche. Comme on cherche à établir les perceptions face aux valeurs favorisant le changement à partir des valeurs éthiques reconnues dans l'enseignement, les questionnaires et cas de résolution de problèmes permettent la confirmation des données théoriques et celles retrouvées dans le milieu étudié. Il y a

donc recherche de cohérence entre les valeurs reconnues dans la littérature et celles identifiées lors des deux phases d'expérimentation. On cherche donc à vérifier les liens entre les données théoriques et celles recueillies lors de la recherche et juger de leur utilité et de leur pertinence.

Comme dernier élément, étant dans une posture épistémologique qualitative, les critères relationnels sont ici essentiels car ils s'intéressent à la qualité de la prise de conscience que les participants développent, comme coconstructeurs de sens avec le chercheur dans une dynamique interactive et collaborative (Savoie-Zajc, 2004). C'est ce qui est désiré dans la présente recherche et le critère d'authenticité est alors extrêmement important.

QUATRIÈME CHAPITRE
LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre porte sur l'analyse et l'interprétation des résultats de la recherche qui transforme en résultats les données recueillies. L'analyse des résultats fait suite à l'expérimentation du guide d'animation en éthique tel que présenté et détaillé dans le chapitre précédent. Cette expérimentation s'est réalisée en deux étapes distancées d'un peu plus de deux semaines, soit les 18 mars et 6 avril 2011. Après chacune des expérimentations, un questionnaire a été complété par les membres du groupe ayant participé à la recherche.

Cette analyse des résultats est d'abord descriptive et transmet un compte-rendu des étapes de l'expérimentation ainsi qu'une grille d'analyse des réponses données aux questionnaires. Pour faire suite à ces résultats, une interprétation des données reprend une analyse critique de la collecte de données. Elle indique entre autre les résultats relatifs à l'utilité et la pertinence de l'outil développé, à la clarté de la méthode expérimentée ainsi que du document d'accompagnement relevant les concepts explicatifs en lien avec le guide d'animation en éthique. Cette analyse qualitative permet de comprendre la réalité observée (Lamoureux, 1995), telle que vécue par les membres du département des Techniques de réadaptation physique du Cégep de Chicoutimi. De cette analyse, on fait ensuite ressortir le sens et la portée des résultats, les limites et les forces de la recherche en établissant les liens pertinents avec la littérature portant entre autres sur les valeurs éthiques professionnelles dans l'enseignement au collégial en période de changement. Cela permet de mieux saisir l'impact de la recherche en fonction des objectifs ciblés et de la problématique à laquelle voulait répondre le projet de recherche.

1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS

Cette analyse est d'abord descriptive et indique comment se sont passées les deux étapes d'expérimentation et les réponses données par les participants et participantes aux deux questionnaires passés à la fin de l'expérimentation.

1.1 Compte-rendu et observations en lien avec la première expérimentation

Les personnes qui ont participé à cette première heure d'expérimentation, le 18 mars 2011, sont au nombre de onze comparativement aux douze personnes qui ont signé le formulaire de consentement. Une personne n'a pu participer pour des raisons professionnelles.

Les temps planifiés dans le scénario de la première rencontre (annexe 6) ont été bien respectés dans les premières étapes de l'expérimentation. Ainsi, les périodes planifiées ont bien permis de créer un climat d'accueil, de clarification des rôles, de présentation des buts de la recherche et le déroulement des activités qui faisaient partie de l'expérimentation. De plus, il y a eu l'explication de l'authenticité attendue et le respect de l'éthique de la recherche dans l'évaluation de l'activité par le biais du questionnaire totalement anonyme. Ensuite, le guide d'accompagnement a été présenté avec un accent mis sur les définitions des termes éthiques, valeurs, professionnalisme, communication éthique ainsi que la place des émotions et des valeurs dans la démarche éthique.

Les participants ont très bien participé au premier exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles liées aux tâches attribuées aux professionnels et professionnelles de l'enseignement collégial. Dix à quinze minutes ont été nécessaires pour permettre à chacun d'identifier individuellement la valeur qui correspond à chacune des tâches. Beaucoup de sérieux a été accordé à la démarche. Vint ensuite le temps de tenter d'établir un consensus sur une valeur à retenir pour

chaque tâche. On a procédé, comme prévu, à un tour de table où chacun a indiqué la ou les valeurs privilégiées pour ensuite retenir et s'entendre sur une valeur qui fait consensus. Par contre, le temps prévu n'a pas permis de procéder à la détermination des valeurs consensuelles pour toutes les tâches identifiées dans le premier exercice dont seulement les cinq premières tâches ont été traitées.

Une difficulté rencontrée dans le cadre de cet exercice a été de restreindre le nombre de valeurs à une valeur prioritaire par personne. Le processus naturel semble davantage lié à ressortir plus d'une valeur et chacun avait tendance à nommer entre deux et trois valeurs. Une certaine souplesse s'est installée mais la rigueur apparaît essentielle dans cet exercice dans le sens d'insister sur une sélection plus pointue suite à la détermination de «LA» valeur prioritaire qui caractérise le plus la vision de la personne consultée et qui mène vers une action. À l'avenir, une consigne plus claire sera indiquée en insistant sur «LA» valeur professionnelle individuelle et «LA» valeur collective sur laquelle le consensus s'établit ou sur laquelle le groupe accepte majoritairement de porter sa prise de décision. Finalement, on peut dire que les échanges se sont faits dans un climat respectueux et que le dialogue demandé comme base de communication éthique a permis des échanges fructueux et agréables.

La compilation des valeurs individuelles répertoriées qui ont mené à l'identification de la valeur consensuelle du groupe se retrouve à l'annexe 10 : Liste des valeurs professionnelles identifiées.

Le temps a malheureusement été insuffisant pour terminer cet exercice et commencer l'exercice 2. Il a été entendu de prendre le temps de compléter cette activité lors de la deuxième expérimentation dont le groupe s'entend pour la prolonger d'une demi-heure. Il y a eu l'explication de la mise en situation du deuxième exercice portant sur le changement (annexe 4) ainsi que des étapes individuelles à compléter pour la deuxième rencontre prévue pour le 6 avril 2011.

L'activité s'est terminée dans une ambiance de bonne humeur avec les informations pour compléter le questionnaire qui permettra de valider le guide d'animation en éthique ainsi que le texte d'accompagnement qui y est associé.

1.2 Grille des réponses et analyse descriptive du premier questionnaire

Il y a eu 10 questionnaires reçus sur une possibilité de 11 d'où un bon taux de réponses malgré le nombre restreint de participants et participantes de cette expérimentation.

Pour chacune des dix questions du premier questionnaire, on fera d'abord ressortir le nombre de personnes ayant répondu en fonction des quatre choix de réponse suivi de l'analyse descriptive. De plus, les répondants et répondantes avaient la possibilité d'indiquer des commentaires et des suggestions et ils sont ici rapportés tels qu'indiqués.

Question 1 : Vous apparaît-il important de parler d'éthique dans votre profession enseignante au collégial ?

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
1	*0*	*2*	*7*

Parmi les participants et participantes, la grande majorité trouvait important de parler d'éthique dans notre profession enseignante au collégial dont 7/10 ont donné la cote maximale. Une seule personne a indiqué qu'il ne lui apparaissait pas important de parler d'éthique mais donne le commentaire suivant : «Oui l'éthique est à la base de toutes nos décisions, nos règles et notre fonctionnement départemental. L'éthique propose des balises et forme l'assise sur laquelle viendront se déposer les divers aspects professionnels». Ainsi, ce commentaire plutôt positif face à l'importance de l'éthique ne concorde pas avec la cotation «pas du tout».

Liste des commentaires recueillis :

- C'est nouveau pour moi de baser nos décisions sur des valeurs plutôt que l'émotif… C'est bien.
- Car il est intéressant de connaître les valeurs des gens avec qui nous travaillons.

Question 2 : Les explications données lors de l'activité étaient claires et ont permis de bien comprendre l'enjeu éthique.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	*0*	*0*	*10*

C'est à l'unanimité que les participants et participantes ont trouvé les explications claires et qui ont permis de bien comprendre l'enjeu éthique.

Liste des commentaires recueillis :

- Le guide dans lequel Lyne nous avait préparé des réseaux de concepts a été très aidant.
- Tout était très bien expliqué.

Question 3 : Le premier exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles de l'enseignante et l'enseignant à l'ordre collégial a été éclairant pour moi personnellement.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	*2*	*1*	*7*

Une forte majorité (8/10) est en accord avec l'affirmation. Seul un participant le trouve seulement un peu éclairant. Par contre, deux ont trouvé que l'exercice n'apportait que très peu d'éclairage mais personne n'a mentionné aucun éclairage face à l'identification des valeurs professionnelles.

Liste des commentaires recueillis :

- J'éliminerais certaines valeurs trop globales, dont le comportement est difficilement objectivable…
- Cet exercice m'a permis de reconnaître mes propres valeurs face à l'enseignement.
- M'a permis de me situer par rapport à mes collègues et quel chemin nous avions à parcourir pour se (*sic.*) rapprocher, pour s'entendre sur ce qui nous réunit plutôt que ce qui nous divise.
- Mes valeurs rejoignent le groupe.

- On fonctionne à la base avec nos valeurs même si on ne le disait pas.

Question 4 : Le premier exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles de l'enseignante et enseignant à l'ordre collégial a été éclairant pour le groupe départemental face au consensus qu'il nous a amené à faire

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	*2*	*3*	*5*

Ici les résultats sont plus partagés. La moitié des participants (5/10) mentionnent qu'ils ont trouvé l'exercice éclairant pour favoriser un consensus départemental sur l'identification des valeurs professionnelles. Une partie (3/10) trouve un peu éclairant cette étape de consensus alors que 2 participants ont trouvé l'exercice très peu éclairant.

Liste des commentaires recueillis :

- On reconnaissait les valeurs des personnes qu'on savait qu'elles avaient (*sic*).
- Cela a mis juste à jour ce qu'on s'avait (*sic*) déjà.
- Car de belles discussions en sont ressorties.
- J'ai adoré les discussions et l'ouverture que cela a suscitées.

Question 5 : Je trouve utile d'identifier les valeurs qui m'animent dans ma profession.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	*0*	*3*	*7*

Tous les participants ont trouvé utile d'identifier les valeurs qui les animent dans leur profession mais à des degrés divers. 3/10 trouvent un peu utile mais la majorité (7/10) trouve très utile l'identification des valeurs.

Liste des commentaires recueillis :

- Car cela me permet de me définir comme professeur
- Cela donne un sens à notre travail.

Question 6 : Le guide d'accompagnement est pertinent dans la démarche éthique proposée.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	***0***	***3***	***6***

Une personne n'a pas répondu. La majorité des participants trouve pertinent le guide d'accompagnement dont 6/10 très pertinent et 3/10 un peu pertinent.

Liste des commentaires recueillis :

- Je préfère les informations données de vive voix par l'animatrice.
- Cela éclaire l'information déjà reçu (sic) par l'animatrice.
- Très bien réalisé.
- Même s'il est super bien fait, je ne l'ai pas lu en profondeur ; il reste que je pense bien en comprendre l'enjeu. Je pourrai m'y référer.

Question 7 : Des six parties du guide, indiquez celle ou celles que vous ne trouvez pas pertinentes.

Il en ressort que toutes les parties du guide sont considérées comme pertinentes par une majorité (6/10) alors que 3/10 ne se prononcent pas et un seul participant identifie la première partie comme non pertinente (Pourquoi parler d'éthique au collégial et pourquoi en parler maintenant?).

Liste des commentaires recueillis :

- Le document est bien fait, il m'apparaît pertinent de définir l'éthique et faire sa correspondance avec notre travail et nos prises de décision. J'ai aimé la partie 5.
- Elles sont tous (*sic*) pertinentes dans l'orientation de l'éthique.
- Malheureusement, il n'y a pas de partie non pertinente. En ce qui me concerne, le document est complet et me permet de mieux comprendre cet aspect. Les 6 chapitres sont importants. Merci de me faire vivre cette belle expérience et surtout nous amener en département à faire de telle réflexion. (N.B. : cette personne fait partie des 3 participants qui n'ont pas indiqué de réponse).

- Toutes les parties proposées sont pertinentes à mon avis car elles permettent une meilleure compréhension de l'ensemble de l'activité.
- Puisqu'il fallait en choisir un, j'ai choisi celui-ci (participant qui a indiqué la première partie comme non pertinente) parce que l'éthique n'a pas beaucoup à voir avec la Réforme. L'éthique est sujet de discussion depuis que je suis au Collégial. La Réforme vient ajouter un élément de plus à tous les sujets qui doivent être empreints d'éthique.
- Elles sont toutes pertinentes si elles sont bien respectées (dialogue et civilité : toujours respectées ????).
- Elles sont toutes pertinentes dans cette démarche (processus complet).

Question 8 : Dans le cadre de cette expérimentation, l'animation a été réalisée d'une manière efficace.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	*0*	*2*	*8*

Tous les participants ont apprécié l'animation dont 8/10 l'ont trouvé très efficace et 2/10 l'ont trouvé efficace mais un peu moins.

Liste des commentaires recueillis :

- Nous n'avons pas pu rentrer dans les délais qui nous étaient impartis mais cela n'a rien à voir avec l'animation, le contenu de la recherche ou l'animatrice. C'est généralement typique de notre département.
- Très dynamique comme approche

Question 9 : Le temps alloué permet de bien réaliser les activités proposées.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	*2*	*6*	*2*

Ce point démontre moins de satisfaction. Deux participants indiquent que le temps alloué pour bien réaliser les activités proposées est très peu satisfaisant. Une

majorité 6/10 indique que le temps alloué permet un peu de réaliser les activités et 2/10 que oui le temps alloué permet de bien réaliser les activités proposées.

Liste des commentaires recueillis :

- J'aurais aimé que l'on termine l'activité... la reprendre changera peut-être le momentum.
- Manque de temps, mais je crois vraiment que s'est (sic) essentiel de poursuivre cette démarche avec le temps nécessaire.
- Nous avons eu le temps de bien répondre à toutes les questions excepté le fait que nous n'avons pas eu le temps de déterminer l'activité de consensus des valeurs avec le groupe qui se poursuivra à la prochaine rencontre.
- Le temps pourrait être augmenté...
- Un peu vite...
- Manque de temps.

Question 10 : Dans l'ensemble j'ai apprécié l'activité telle que proposée.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	*0*	*1*	*9*

La très grande majorité 9/10 a apprécié l'activité telle que proposée et un participant l'a appréciée mais un peu.

Liste des commentaires recueillis :

- De belles réflexions et de belles discussions
- Cela a détendu le groupe, ça fait changement !!!
- Cela a apporté une note positive au groupe...
- Cela serait intéressant s'il y aurait (*sic*) une suite, une prise de décision d'appliquer nos choix éthiques.
- De belles réflexions et de belles discussions.
- Merci Lyne, je crois vraiment que cet outil sera utile.

1.3 Compte-rendu et observations en lien avec la deuxième expérimentation

La deuxième expérimentation s'est déroulée le 6 avril 2011 dans une atmosphère de collaboration malgré un début un peu tumultueux étant donné qu'une personne annonçait au groupe d'enseignantes une décision ayant un impact sur la vie départementale. Ainsi, la chercheure a laissé le temps aux gens de recevoir cette information et le groupe s'est entendu pour en revenir aux faits et de continuer l'activité qui a commencé avec un léger retard.

Pour cette deuxième rencontre, neuf personnes du département ont pu être présentes. Les personnes absentes avaient avisé de l'impossibilité de participer à l'activité et personne n'a indiqué ne pas vouloir participer à cette deuxième expérimentation.

Après avoir accueilli et remercié le groupe, il y a eu un rappel du déroulement des activités à venir et de quelques principes liés à l'éthique dont principalement le souci à l'autre, le rôle des valeurs et des émotions ainsi que l'argumentation établie face aux valeurs identifiées comme consensuelles.

Une quinzaine de minutes a ensuite permis de terminer le premier exercice et il a été indiqué de nommer une seule valeur par personne. Un tour de table a permis à chacune des personnes de parler. De plus, à chaque nouvelle tâche, on commençait par une personne différente. Le consensus s'est ensuite fait facilement et les échanges se déroulaient dans le respect et l'écoute des autres.

Les valeurs professionnelles qui ont été identifiées par le groupe d'enseignants et d'enseignantes du département des Techniques de réadaptation physique pour les quatre dernières tâches professionnelles se retrouvent à l'annexe 10.

Le deuxième exercice, tel que présenté à l'annexe 4 et qui porte sur l'identification des valeurs dans des situations de changement a ensuite été amorcé par un rappel de la mise en situation qui porte sur l'arrivée d'une première cohorte d'étudiants et d'étudiantes du secondaire qui ont reçu un enseignement lié au programme de formation de l'école québécoise modifié suite à la réforme de l'enseignement. De plus, il y a eu démonstration de l'impact des émotions et de l'importance d'identifier les valeurs qui précèdent l'action dans le cadre d'une démarche éthique. Cela a permis de distinguer la réaction émotive et la réflexion rationnelle.

Cet exercice a d'abord permis aux gens de parler de l'expérience vécue au cours de la session d'automne 2010 avec la partie de la clientèle d'étudiantes et d'étudiants provenant du renouveau pédagogique. Préalablement, il avait été demandé aux participants et participantes de compléter les trois premières étapes du guide d'animation en éthique (annexe 4) qui sont des étapes individuelles : 1- Établir les faits, réactions émotives ; 2. Déterminer la valeur professionnelle prioritaire dans la situation ; 3. Déterminer l'argumentation qui s'applique à la valeur. C'est donc à partir d'un tour de table que les enseignantes et enseignants ont exprimé leur vision de la situation. Voici ce qui est en ressorti :

- En Techniques de réadaptation physique, les enseignants et enseignantes sont déjà sensibilisés aux méthodes d'enseignement dynamiques, avec beaucoup d'éléments pratiques, ce qui est dynamique et adapté à cette clientèle.
- On pense davantage à une culture générationnelle qu'à des changements dans les méthodes d'apprentissage liées à la réforme de l'éducation. La question suivante est ressortie : Sont-ils si différents que ça ?
- On constate qu'ils travaillent plus vite mais pas mieux (mais ce phénomène est constaté depuis quelques années, ce qui interroge davantage à l'aspect générationnel qu'à la formation différente).
- L'apprentissage lié à un contexte de travail concret fait déjà partie de nos démarches pédagogiques en lien avec le développement des compétences.

- L'autonomie décrite dans le texte n'est pas réelle.
- Les enseignantes qui ont eu à enseigner aux groupes de première année qui provenaient en partie de cette première cohorte de la réforme disent que ces étudiants et étudiantes retrouvent tous leurs éléments d'information sur internet et qu'ils ne sont pas capables de résoudre des problèmes simples qui demanderaient, par exemple, de référer à des articles scientifiques.
- Ainsi, collectivement, l'analyse de la situation ou l'établissement des faits a été arrêté sur le questionnement suivant : Sont-ils si différents que ça ? Est-ce davantage une question de génération ou une question de formation ? Par contre, on s'entend pour dire qu'un changement est remarqué dans la manière de travailler.

Le groupe fut ensuite amené à continuer avec les étapes collectives menant à des échanges éthiques par l'utilisation du dialogue comme méthode de communication. Mais avant de commencer l'étape 4, il y a un bref échange sur les réactions spontanées et les émotions en présence qui pouvaient influencer la prise de décision. Pour les aider, il était possible de se servir de la liste des émotions du guide d'accompagnement pour commencer l'identification des émotions présentes. Ainsi, les éléments suivants sont ressortis :

- Réactions et émotions d'inconfort :
  - Pas de changement, c'est du déjà vu donc pas de modification à apporter, questionnement sur le bien-fondé de la réforme. L'émotion ici était de se sentir embarrassé.
- Réactions et émotions agréables (exprimées par plus de personnes)
  - L'importance de suivre le rythme mais ça s'accompagne d'un peu d'anxiété.
  - C'est un changement de paradigme d'où le sentiment d'être coopératif, ouvert et réaliste.

La quatrième étape a permis, suite à un tour de table, de retenir les valeurs suivantes :

- L'adaptation, l'ouverture, la collaboration et les compétences professionnelles.

La cinquième étape portant sur la valeur consensuelle dans l'équipe de travail, a d'abord permis de faire ressortir les valeurs suivantes :

- Adaptations dans les méthodes mais sans diminuer les compétences professionnelles à faire atteindre.

La sixième étape basée sur l'argument qui mène à l'identification de la valeur prioritaire a été le suivant :

- L'argument sur lequel le groupe s'entend est basé sur la négociation ou la réciprocité soit le donnant-donnant. Les étudiants et étudiantes devront s'ajuster aux exigences professionnelles mais le groupe d'enseignantes est prêt à adapter les méthodes pédagogiques dynamiques avec les adaptations nécessaires. On s'entend pour apporter des souplesses et des adaptations à nos méthodes pédagogiques mais en insistant sur l'importance des compétences professionnelles à faire atteindre et qui sont liées au profil de sortie.

Afin de réaliser la septième étape collective menant à la prise d'une décision éthique, une enseignante a proposé une décision à prendre qui serait relative à une situation où un étudiant nous demanderait de ne pas avoir l'obligation d'être présent au cours mais ferait le travail par lui-même. Il y a eu échanges sur l'application de la valeur consensuelle dans la situation mais il fallait d'abord se demander s'il y a des règles et des lois qui prévalent dans la situation. Ainsi, la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, la PIEA, demande la présence en classe. Par contre, l'adaptation comme valeur amenait à expérimenter une souplesse où la non-présence serait tolérée (suite à l'acceptation de la Direction) jusqu'au premier examen où un seuil minimal de réussite serait exigé. Dans le cas où ce seuil minimal ne serait pas atteint, il y aurait obligation d'assistance aux cours. C'est le principe du donnant-

donnant où chacun fait son bout de chemin mais en s'assurant que l'on donne les conditions menant à l'atteinte des compétences professionnelles.

Le troisième exercice portant sur une autre mise en situation n'a pas été complété étant donné qu'on manquait de temps et que nous avions pu passer par toutes les étapes par la prise de décision éthique liée à une situation donnée dans le cadre de la deuxième mise en situation. De plus, comme le changement lié à l'arrivée des jeunes de la réforme faisait partie de la problématique, la chercheure a préféré compléter tout le processus à partir de cette situation liée à la problématique du changement.

L'activité s'est déroulée dans la bonne entente et il y a eu un retour sur la méthode proposée et les deux exercices travaillés en équipe départementale. Les participantes et participants ont mentionné avoir apprécié l'activité et ont trouvé utile de discuter des valeurs. Voilà ce qui est ressorti des échanges verbaux:

- Exercice intéressant
- Exercice qui fait du bien, qui relaxe
- Bel échange, ça change des réunions lourdes
- Peut aider à faire des consensus, à être plus rationnel donc moins émotif.
- Utile dans les décisions sur les RDEA (règles départementales d'évaluation des apprentissages) en identifiant les valeurs identifiées collectivement à la base de la règle qui pourrait permettre de ne pas revenir sur nos décisions à tout moment.

En guise de conclusion de l'activité, il leur a été indiqué qu'un deuxième questionnaire leur parviendrait par courrier électronique et qu'un délai d'une semaine leur était alloué pour la remise du questionnaire papier complété. Celui-ci doit être placé dans une enveloppe cachetée puis déposé à un endroit central du département. En plus du questionnaire, l'envoi comportait la liste des valeurs qui font consensus pour les 9 tâches professionnelles ainsi qu'un modèle du guide de réflexion éthique. Il a été suggéré de continuer à utiliser cette méthode dans le cadre des décisions départementales, car on mentionnait trouver le modèle intéressant. On pense qu'il puisse être réaliste de continuer à l'utiliser mais c'est difficile à dire pour le moment.

1.4 Grille et analyse descriptive des résultats suite au deuxième questionnaire

Sept questionnaires ont été complétés et remis sur une possibilité de neuf personnes qui ont participé à la deuxième expérimentation. Le taux de réponses est donc plus faible que lors de la première expérimentation.

Comme pour le premier questionnaire, pour chacune des dix questions, on fera d'abord ressortir le nombre de personnes ayant répondu en fonction des quatre possibilités de réponse suivi de l'analyse descriptive. Tous les commentaires sont rapportés tels qu'écrits mais aucune suggestion n'a été indiquée par les participants et participantes.

Question 1 : Suite aux activités réalisées dans le cadre de cette deuxième rencontre, vous apparaît-il important de parler d'éthique dans votre profession enseignante au collégial ?

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	0	3	4

L'importance de parler d'éthique dans la profession enseignante au collégial fait l'unanimité chez les 7 répondants mais à des degrés différents. 4/7 trouvent cela très importants alors que 3/7 en perçoivent une importance moindre. Par contre, aucune personne n'a mentionné qu'il ne voyait pas important de parler d'éthique dans la profession enseignante au collégial.

Question 2 : Les explications données lors de l'activité étaient claires et ont permis de bien comprendre l'enjeu éthique.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	0	0	7

Il y a unanimité face à l'appréciation des explications données lors de l'activité qui sont reconnues comme claires et qui ont permis de bien comprendre l'enjeu éthique.

Question 3 : Le deuxième exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles en période de changement et d'adaptation liées à l'arrivée des jeunes formés différemment (réforme de l'éducation) a été éclairant pour moi personnellement.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	1	4	2

Une majorité des participants trouve un peu éclairant (4/7) l'exercice de réflexion éthique portant sur l'arrivée des étudiants et étudiantes qui viennent avec un bagage académique différent alors que 2 personnes indiquent que c'est très éclairant de parler de cette arrivée des jeunes de la réforme. Aucune personne ne pense qu'il n'est pas éclairant du tout de parler des élèves de la réforme mais une personne qui dit que c'est très peu éclairant.

Liste des commentaires recueillis :

- J'ai eu un peu de difficulté à comprendre où tu voulais en venir. Je ne comprenais pas la mise en situation. Pour moi c'est des énoncés. (Cette personne a répondu *oui un peu*).
- On s'en aperçoit depuis quelques années. (Cette personne a donné la cote : *très peu*).

Question 4 : Le deuxième exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles en période de changement et d'adaptation liées à l'arrivée des jeunes formés différemment (réforme de l'éducation) a été éclairant pour le groupe départemental face au consensus qu'il nous a amené à faire.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	0	3	4

Toutes les personnes indiquent qu'il a été éclairant pour le groupe départemental face au consensus sur les valeurs professionnelles en période de changement et d'adaptations liées à l'arrivée des jeunes formés différemment. Une légère majorité (4/7) voit cet éclairage important alors que 3/7 trouve que l'exercice a été un peu éclairant.

Question 5 : Le troisième exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles dans le cadre d'une décision départementale a été éclairant pour moi personnellement.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	0	3	4

Toutes les participantes indiquent qu'il a été éclairant pour le groupe départemental d'identifier des valeurs professionnelles dans le cadre d'une décision à prendre en département. Une majorité (4/7) voit cet éclairage important alors que 3/7 trouvent que l'exercice a été un peu éclairant.

Question 6 : Suite à cette deuxième heure d'expérimentation du guide d'animation en éthique, je trouve plus facile d'identifier les valeurs professionnelles.

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	0	2	5

Toutes les personnes indiquent que cette deuxième heure d'expérimentation du guide d'animation en éthique a facilité l'identification des valeurs professionnelles. Une majorité (5/7) indique que cela a facilité beaucoup l'identification des valeurs et 2/7 disent que l'aide apportée est moindre, c'est -à-dire que cette deuxième heure d'expérimentation a un peu facilité l'identification des valeurs. Par contre, personne n'y voit aucun moyen de facilitation.

Question 7 : Suite à ces deux expérimentations, je comprends mieux le lien entre les émotions et les valeurs dans la prise de décision.

Pas du tout	Très peu	Oui un peu	Oui beaucoup
0	0	0	7

Tous les participants et participantes affirment, à l'unanimité, que les deux expérimentations ont permis de mieux comprendre le lien entre les émotions et les valeurs dans la prise de décision.

Liste des commentaires recueillis :

- C'est évident qu'il faut s'en tenir aux valeurs et non aux émotions …

Question 8 : Suite au travail à partir du guide d'accompagnement, je trouve que les parties suivantes ne sont pas nécessaires. Indiquez votre ou vos réponses en gras.

Aucune réponse	*1 élément est indiqué*	*Plus d'un élément est indiqué*
6	1	0

Toutes les parties du guide d'animation sont identifiées comme nécessaires par la très grande majorité des participants et participantes. Une seule personne identifie la partie 4 portant sur les arguments visant à expliquer la valeur identifiée par le groupe comme moins nécessaire ou moins claire. On retrouve un commentaire qui dit qu'il est drôle d'avoir des arguments préétablis, pas toujours facile d'y voir le lien.

Liste des commentaires recueillis :

- Drôle d'avoir des arguments pré-établis (*sic*), pas toujours facile d'y voir le lien.
- Toutes les parties ont été très pertinentes tout au long de l'exercice.
- Je crois qu'elles sont toutes importantes.

Question 9 : Des 7 étapes suggérées dans le modèle d'animation éthique, y a-t-il des étapes que vous trouvez inutiles ? Indiquez votre ou vos réponses en gras.

Aucune réponse	*1 élément est indiqué*	*Plus d'un élément est indiqué*
7		

Aucune participante n'a indiqué une étape comme inutile.

Liste des commentaires recueillis :

- Je trouve que toutes les étapes sont importantes pour arriver à un consencsus... (*sic*).
- Non, processus à respecter... (cette personne n'a identifié aucune étape comme inutile mais indique à l'étape 3 le commentaire suivant : peut-être moins important ?).
- Non, car elles suivent un cheminement logique afin de nous faire prendre connaissance des émotions vs les valeurs de chacun.
- La démarche c'est (*sic*) très bien déroulée.
- Toutes les parties ont été pertinentes tout au long de l'exercice.

Question 10 : Je trouverais pertinent de continuer à utiliser ce modèle

Pas du tout	*Très peu*	*Oui un peu*	*Oui beaucoup*
0	0	1	6

Toutes les participantes disent qu'elles trouveraient très pertinent (6/7) de continuer à utiliser ce modèle. Une personne indique que oui, un peu.

Liste des commentaires recueillis :

- Dans des occasions ou (*sic*) on a de la difficulté à prendre une décision (personne qui a répondu *oui un peu*).
- Il permet de respecter les opinions de tous et chacun…

Autres commentaires supplémentaires suite à l'expérimentation :

- Nous a fait réfléchir en groupe sur nos valeurs et surtout sur la façon de trouver l'argument afin de prendre une décision.
- Nous permet d'uniformiser nos valeurs départementales. Bravo.
- J'ai adoré l'expérience, c'est une remise au point et permet l'échange entre nous.
- Ce fût (*sic*) un plaisir de participer à ta recherche et je trouve que ça changer (*sic*) un peu la dynamique du département comparativement aux réunions où souvent l'atmosphère est lourde. Merci Lyne pour cette belle expérience. Bonne chance pour la suite.
- Je t'ai tout dit lors de la rencontre : permet d'éviter de changer d'idées!!!

2. ANALYSE CRITIQUE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Pour faire suite à l'analyse descriptive des données recueillies, l'analyse critique permettra d'interpréter la portée de ces données recueillies basées sur les deux questionnaires qui ont été complétés suite aux deux périodes d'expérimentation.

Face à l'importance de parler d'éthique dans la profession enseignante au collégial, tout le groupe la reconnaît et une personne mentionne qu'il est intéressant de connaître les valeurs des gens avec qui on travaille. Ainsi, on peut constater un intérêt à la dimension éthique et cela permet de constater une certaine ouverture face au partage demandé sur les valeurs professionnelles. Dans l'éventualité où les personnes aient démontré très peu d'intérêt face au sujet éthique proposé, les échanges auraient été plus difficiles voire même impossibles.

Une fois l'intérêt démontré face au sujet de l'éthique, il apparaît nécessaire de vérifier la qualité de l'animation et des explications données pour bien comprendre l'enjeu éthique. C'est à l'unanimité que dans les deux questionnaires, les explications sont considérées comme claires et ont permis de bien comprendre l'enjeu éthique. Des commentaires positifs sont exprimés face au texte d'accompagnement, au guide et aux explications.

Suite à la première période d'expérimentation, les participants ou participantes sont mitigés face à l'éclairage apporté sur une base personnelle par le premier exercice (annexe 3). La majorité indique que c'est éclairant et des commentaires indiquent que l'exercice a permis de reconnaître ses propres valeurs et de se situer par rapport aux autres collègues mais on mentionne aussi que certaines valeurs de la liste sont trop globales et difficilement objectivables et qu'on fonctionnait déjà sur un modèle de valeurs, même si ce n'était pas dit. Dans le même sens, il apparaît que cette première activité a été éclairante pour le groupe départemental par la valeur collective déterminée par consensus. Encore ici, deux participants ou participantes

n'ont pas trouvé l'exercice éclairant et sont possiblement les personnes qui indiquent que cela met à jour ce qu'on savait déjà alors que la moitié du groupe le trouve très éclairant. On a mentionné que de belles discussions en sont ressorties et qu'on a aimé l'ouverture que cela a suscitée. Tous les participants et participantes ont ensuite déterminé l'utilité d'identifier les valeurs qui les animent dans leur profession et que cela a permis de se définir comme professeur et que ça donne un sens à notre travail. Ainsi, ce premier exercice, considéré comme étant utile et éclairant préparait bien au deuxième exercice portant sur le changement.

Le deuxième exercice proposé voulait faire ressortir une situation de changement lié à l'accueil, à l'automne 2010, des jeunes issus du renouveau pédagogique. Une mise en situation (annexe 4) sensibilisait sur les attentes envers le réseau collégial et a permis de démarrer les premières étapes du modèle d'animation en éthique. Aucune personne n'indique qu'il n'est pas éclairant de parler des élèves de la réforme mais les personnes évaluées sont partagées entre très peu éclairant, légèrement éclairant (la majorité) puis très éclairant. Les avis sont partagés mais on a accepté d'en parler, malgré un commentaire qui dénonce la difficulté de comprendre où cette activité voulait amener les participants et que la mise en situation n'était pas bien comprise. On a bien accepté de vivre toutes les étapes du modèle proposé. Les échanges qui ont mené à l'identification de la valeur consensuelle dans le groupe ont été reconnus comme très éclairants collectivement. La valeur prioritaire consensuelle identifiée par le groupe a porté sur l'adaptation mais sans diminuer les exigences professionnelles liées aux compétences professionnelles à faire développer aux étudiants qui suivent le programme. Par contre, on reconnaît une ouverture nécessaire face à cette nouvelle clientèle tout en se demandant si les changements sont davantage en lien avec le nouveau programme éducatif ou plutôt s'ils sont liés à des caractéristiques générationnelles. Il n'y a pas eu de réponse à cette interrogation mais il fut intéressant d'en discuter entre membres du même département.

Il était ensuite prévu de passer par toutes les étapes du modèle d'animation éthique à partir d'une troisième mise en situation (annexe 5) portant sur une décision départementale à prendre, mais le manque de temps nous a empêché de le faire. Ainsi, l'exercice 2 a été complété par la situation fictive suivante : Une demande est faite par un jeune étudiant qui arrive du secondaire et aimerait pouvoir ne pas assister à tous les cours, se présenter seulement aux examens et démontrer ainsi l'atteinte des compétences qu'il aurait acquises par lui-même. Il a donc été décidé de terminer toutes les étapes du modèle avec cette mise en situation face à la valeur consensuelle identifiée par le groupe et on a cherché collectivement l'action qui correspondrait à la valeur déterminée. Cependant il y a eu constat de la part de l'animatrice qu'une étape présente dans le modèle de Legault (1999) manquait, soit celle portant sur les éléments légaux ou normatifs en présence. Cette information a été transmise au groupe et ajoutée au modèle avant la prise de décision en lien avec la valeur prioritaire consensuelle du groupe. En réponse à l'aspect d'éclairage personnel de ce deuxième exercice, tous les participants et participantes répondent à la positive et qu'il a facilité l'identification des valeurs.

Pour ce qui est du texte d'accompagnement qui informe sur l'éthique, le professionnalisme, les valeurs, les émotions, les arguments et la communication (annexe 2), toutes les parties de ce texte ont été perçues comme pertinentes par la majorité des personnes. On indique qu'on préfère les informations données de vive voix par l'animatrice et que cela éclaire l'information déjà reçue, qu'il est bien réalisé et que même s'il n'a pas été lu en profondeur on pourra s'y référer dans le futur. La majorité a indiqué qu'il n'y avait aucune partie non pertinente mais une personne mentionne que la partie 1 portant sur «pourquoi parler d'éthique au collégial et pourquoi en parler maintenant» était perçue comme non pertinente. Toutes les parties du guide d'animation sont identifiées comme nécessaires par la majorité des personnes.

L'utilité de toutes les étapes du modèle d'animation éthique a été reconnue et aucune personne n'a identifié une étape comme inutile. On mentionne que toutes les étapes sont importantes pour arriver à un consensus, qu'elles suivent un cheminement logique et qu'elles font prendre conscience des émotions et des valeurs de chacun. L'utilité du modèle est ainsi démontrée.

Pour ce qui est de la distinction entre les valeurs et les émotions dans la prise de décision, c'est un élément qui a été travaillé au cours de l'exercice 2 et expliqué dans le texte d'accompagnement. Lors de la deuxième rencontre, il en ressort qu'une meilleure compréhension est confirmée et un commentaire confirme qu'il «faut s'en tenir aux valeurs et non aux émotions ...». Quant à l'efficacité de l'animation la majorité l'a reconnue comme étant efficace et dynamique. Par contre, on indique un manquement dans le fait de ne pas avoir réussi à entrer dans le temps prévu et ce point démontre le moins de satisfaction. Cela représente une limite importante.

Globalement, l'appréciation de l'activité suite à la première expérimentation a été identifiée comme très positive par une très grande majorité (9/10). On mentionne que cela a permis de belles réflexions et de belles discussions, a détendu le groupe, a apporté une note positive, qu'il serait intéressant de poursuivre l'application de nos choix éthiques et finalement, que l'on croit vraiment que cet outil sera utile. La pertinence de continuer à utiliser ce modèle est identifiée par six personnes sur sept. On mentionne que cela pourrait être utile dans des occasions où l'on a de la difficulté à prendre une décision et qu'il permet de respecter les opinions de tous.

Finalement, à part la détermination du temps qui y était alloué, l'activité a reçu une bonne appréciation. On peut lire dans les commentaires que cela a permis de faire vivre une belle expérience, a amené à faire une réflexion en département, que cela a fait réfléchir en groupe sur les valeurs communes surtout sur la façon de trouver l'argument afin de prendre une décision, et a permis d'uniformiser nos valeurs départementales. C'est une remise au point qui permet l'échange entre membres d'une équipe départementale.

3. DISCUSSION

Le guide d'animation en éthique, tel qu'expérimenté avec l'équipe d'enseignants et d'enseignantes du programme des Techniques de réadaptation physique du Cégep de Chicoutimi visait principalement à favoriser une réflexion éthique liée à l'ouverture au changement, dans le cadre de l'arrivée des jeunes issus du renouveau pédagogique arrivant au collégial à l'automne 2010. Cela permettait ainsi de répondre à une recommandation faite par le conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel (CSE 2010*b)* qui donne son avis sur la transition entre le secondaire et le collégial. Ils mentionnent que ces élèves auront eu une formation différente de celle des étudiantes et étudiants formés précédemment et que pour bien les accueillir, le système collégial devait s'y préparer. Ils parlent de ponts nécessaires entre le secondaire et le collégial et d'appropriation du changement. Cette préparation demandée visait à éviter des réactions de résistance au changement telles que vécues en 1993, lors de l'implantation de la réforme de l'enseignement collégial. Ainsi, malgré le temps passé entre les deux réformes, le changement de paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage, préconisés par les deux réformes, démontre une certaine lenteur au collégial, possiblement liée à la préparation pédagogique du personnel enseignant au collégial, préparation majoritairement de type disciplinaire (St-Germain, 2008). Des ratés avaient été remarquées lors de l'implantation de la réforme de l'enseignement collégial et c'est sous un volet éthique que l'on voulait tenter de diminuer les risques de résistance au changement, tels que ressentis dans les années 90 (Langevin et *al.*, 2004). D'écouter les préoccupations des enseignants et enseignantes de l'ordre collégial devenait un enjeu où l'identification de valeurs communes pouvait amener les acteurs et actrices à mieux reconnaître, s'approprier et s'adapter au changement. D'ailleurs, la dimension éthique fait partie de toute pratique professionnelle et l'enseignement n'y échappe pas.

Réfléchir ainsi sur les valeurs que l'on considère importantes comme groupe est un bon point de départ d'une démarche éthique qui se vit dans le quotidien. C'était une portée envisagée de cette recherche qui voulait apporter une démarche de conscientisation, d'appropriation et d'écoute attentive basée sur une approche de communication dialogique (Legault, 1999). Ce climat de dialogue a été réel, l'écoute, le respect et l'engagement de chacun ont permis de vivre l'expérimentation et de démontrer une certaine ouverture face au changement. De plus, le fait d'identifier quelle est la réaction provoquée par la lecture de la mise en situation liée au changement a permis de bien distinguer l'émotion de la valeur. Cette prise de conscience a rappelé la rationalisation demandée dans la démarche éthique qui incite à identifier la valeur qui précède la prise de décision (Legault, 1999).

Les résultats sont positifs par rapport à l'objectif général qui consistait à développer du matériel pédagogique favorisant une réflexion éthique liée à l'ouverture au changement. La réalisation du guide d'animation en éthique a permis de répondre à cette réflexion et le modèle proposé a été reconnu comme pertinent, utile et intéressant. Ce guide a favorisé le partage sur les valeurs professionnelles. Afin de valider cette réflexion d'ordre éthique, chacun des deux objectifs spécifiques sera évalué. Ceux-ci portaient sur le fait de «répertorier et sélectionner les valeurs qui favorisent l'adaptation au changement en éducation» et d'«élaborer et valider un guide d'animation en éthique qui permette d'identifier et faire partager les valeurs communes qui font consensus dans les équipes de travail et qui favorisent l'ouverture au changement».

Le texte d'accompagnement (annexe 2) a permis, par sa liste de valeurs, de répondre au premier objectif. Par contre, la liste de valeurs dépasse celles de l'ouverture au changement mais relève toutes les valeurs recensées par différents auteurs (Simonneaux , 2008 ; Gohier,2009; Hare, 2005; Jean, 1991). Ce texte a permis de fournir des explications sur différents concepts liés à l'éthique professionnelle enseignante et d'ainsi aider l'identification des valeurs. Il a été

reconnu comme pertinent par la majorité des participants et la partie portant sur les valeurs n'a reçu aucune mention indiquant qu'elle n'avait pas été pertinente. Par contre, un commentaire mentionnait que la liste relevait certaines valeurs trop générales. De plus, la démarche proposée d'identification des valeurs en lien avec les tâches du professionnel de l'enseignement à l'ordre collégial a permis de faire consensus sur cette réalité professionnelle et de démarrer le processus préparant ainsi le chemin à la problématique du changement.

Quant au guide d'animation en éthique (annexes 3, 4, 5 et 6) tel qu'élaboré, présenté, expérimenté et validé par une équipe départementale, il a suscité une réflexion éthique dans le groupe par la recherche de consensus qui favorise les échanges éthiques et l'ouverture au changement en passant par l'écoute et le partage des valeurs. L'intérêt de mettre l'éthique à l'avant-scène présuppose qu'il existe un besoin de conceptualiser l'éthique professionnelle des enseignants fondée sur une réflexion liée au sens du travail et des actions à poser. Il apparaît donc utile de posséder des outils pour soutenir le jugement professionnel (Jutras, 2009). Ainsi, le guide d'animation en éthique a voulu créer des moments de dialogue et de partage qui soutiennent la réflexion et le jugement éthique. L'expérimentation a fait ressortir l'activité comme étant utile et pertinente.

Desaulniers et Jutras (2006) indiquent qu'il «importe de s'habituer à réfléchir aux valeurs avant d'intervenir et de le faire entre collègues pour prendre des décisions éthiques [...]» (p. 157). Le guide développé a voulu susciter une telle réflexion. Les conflits de valeurs sont inévitables mais, en période de changement, ils peuvent s'avérer plus nombreux car la fréquence des décisions et l'importance des adaptations auxquelles le groupe doit faire face s'accroissent rapidement. Il est alors préférable de trouver un moyen rationnel pour faire avancer les discussions plutôt que d'avoir à vivre des explosions émotives qui ne règlent rien. En d'autres mots, la démarche proposée dans le guide a permis d'établir une pratique dialogique plutôt que basée sur la confrontation. Ceci est en accord avec Roy Bureau (2009) pour lequel l'éthique

nous invite à penser différemment, de manière plus collaboratrice plutôt qu'en position d'adversaire, en dialogue plutôt qu'en débat et c'est vraiment dans cet esprit que se sont réalisées les deux expérimentations. De même il semble s'avérer qu'une réflexion de groupe bien dirigée autour des valeurs communes peut être préférable plutôt que de vivre les situations de changement en solitaire, d'une manière individualiste. Les personnes peuvent alors se référer à des valeurs collectives comme les valeurs professionnelles qui donnent des indications sur l'idéal professionnel qu'on tente alors d'actualiser dans les pratiques et ainsi contribuer au développement d'une pratique éthique accrue. Le guide d'animation en éthique a donc été conçu afin de constituer un cadre de référence éthique par des exercices liés aux tâches professionnelles et au changement en lien avec l'arrivée des jeunes de la réforme de l'éducation. Ce guide permet vraiment de réfléchir sur les valeurs professionnelles et de favoriser les échanges visant le consensus départemental.

Le texte d'accompagnement a aussi permis de bien expliquer les caractéristiques de l'éthique, laquelle propose des valeurs et incite à des comportements respectueux des personnes. L'éthique est davantage incitative que répressive car elle n'insiste pas sur la punition. Elle préconise le développement du jugement avant de prendre des décisions et de passer à l'action. Le guide d'animation en éthique est donc basé sur ce lien entre l'identification d'une valeur prioritaire avant de déterminer l'action à envisager. Cela peut donc viser une approche de la gestion des comportements humains plus adaptée à nos réalités professionnelles. Tel que décrit par Gohier (2009), l'éthique amène une réflexion qui «porte sur tous les cas où la conduite envers l'autre est motivée par le souci de l'autre, le souci de le respecter en tant qu'être humain, en tant que personne, comme un autre soi» (p. 7). Voilà ce que vise l'outil pédagogique développé dans ce travail qui tente de conscientiser sur les valeurs professionnelles au quotidien.

Différents concepts liés à l'éthique, sur le développement du jugement avant de passer à l'action et sur une approche de gestion des comportements humains plus adaptés aux sociétés modernes ont été développés dans le texte d'accompagnement du guide d'animation en éthique et a permis de parler d'éthique et de tenter d'en faire comprendre la portée. Desaulniers et Jutras (2006) indiquent aussi que «l'éthique professionnelle commence par la connaissance et le respect des lois» (p. 51), élément légal impliqué aussi dans le modèle de résolution d'un dilemme éthique de Legault (1999). Or, cet élément a été oublié dans le modèle proposé et constitue une limite de l'outil.

Chené (2005) indique que l'éthique professionnelle enseignante, éthique en émergence, représente «une recherche de sens et de finalités pour l'action, une identification et une actualisation de valeurs [...]. C'est une réflexion autant qu'une pratique» (p. 132). La conception du guide d'animation en éthique a voulu répondre a ce besoin d'actualiser l'éthique dans la pratique professionnelle enseignante au collégial. De plus, le même auteur a proposé une démarche où les valeurs ont été identifiées et actualisées par les enseignants et les enseignantes eux-mêmes, dans leur réalité quotidienne. Ainsi, tel que mentionné par Desaulniers et Jutras (2006), trop souvent les décisions sont basées sur une éthique intuitive et personnelle, sans partage alors que, pour elles, «la définition de l'éthique professionnelle enseignante a pour but de nommer et de préciser une éthique commune pour tous les membres du corps enseignant. Ils pourront ainsi en discuter et en témoigner dans leurs interventions» (p. 77). Le guide d'animation en éthique a permis cet échange entre collègues sur les valeurs qui les animent dans leur profession et dans une situation de changement. Les mêmes auteures ajoutent aussi que «les groupes ont la responsabilité de déterminer eux-mêmes leurs valeurs professionnelles et de les vivre au quotidien dans l'exercice professionnel» (p. 154). L'expérimentation n'a pas permis de vérifier si les participants ont continué à vivre les valeurs consensuelles dans leur pratique quotidienne mais ils et elles ont tous été informés que c'est ce que visait le modèle.

On a aussi beaucoup parlé du sens donné à l'action lors du changement. Ainsi, les valeurs dont les individus sont porteurs peuvent justement donner un sens à leur action. Ces valeurs influencent la culture du groupe présentée comme un ensemble de modes d'action et de pensée, inventé par un groupe pour faire face à ses problèmes (Bernoux, 2010). On parlera alors de culture organisationnelle. Le guide d'animation en éthique peut donc contribuer au développement d'une certaine culture éthique départementale. De plus, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004) souligne dans un avis au ministre de l'Éducation qu'il est d'usage «[...] de désigner par éthique la visée intentionnelle qui sous-tend chacun de nos actes» (p. 1). Il est alors recommandé de développer un cadre de référence éthique pour le corps enseignant et «d'orienter la formation, en optant pour une éthique de la discussion, sur le développement d'un esprit de collégialité». (Gohier *et al.,* 2007, p. 32). C'est ce qui a été vécu lors des deux étapes d'expérimentation.

Il a aussi été reconnu que face au changement, une crainte ou une peur non exprimée pouvait donner l'impression de résistance. Par contre, le fait de pouvoir partager ses préoccupations peut diminuer la résistance au changement (Bareil, 2008). Ainsi, l'appropriation du changement, telle que démontrée par Bernoux (2010), représente la première condition d'introduction à un changement et elle se fait par la connaissance des faits. C'est ce qu'on retrouve dans la première étape du modèle éthique proposé dans l'exercice lié au changement. Le fait d'identifier les faits réels, d'indiquer ses réactions, de reconnaître des sensations agréables ou désagréables (émotions) et d'ensuite échanger sur les valeurs ou la valeur qui fait consensus dans la situation a éventuellement aidé à diminuer la résistance au changement et à en favoriser l'appropriation. Chaque participant ou participante devient ainsi l'agent central le plus important dans le changement. Le fait que le groupe se soit entendu sur l'adaptation en tenant compte des compétences professionnelles à faire développer aux étudiants et étudiantes démontre qu'une certaine souplesse est acceptée mais sans diminuer les exigences qui sont liées au programme de formation.

Cette recherche présente donc un modèle original d'identification de valeurs professionnelles permettant une prise de décision éthique qui a été inspirée du modèle de résolution de dilemme éthique (Legault, 1999). Son expérimentation trouve aussi son sens selon deux aspects différents. Premièrement, il a permis de parler de valeurs, de les identifier d'abord personnellement, pour ensuite les partager en groupe et faire consensus sous le mode dialogique qui correspond au mode de communication éthique. De plus, cette activité a permis de démêler certaines notions liées à l'éthique. Quoique cette compréhension portant sur divers concepts en lien avec l'éthique n'ait pas fait partie de l'évaluation lors de l'expérimentation, plusieurs commentaires de divers participants et participantes mentionnent une bonne satisfaction à cet égard.

Le deuxième aspect sur lequel l'expérimentation du guide d'animation en éthique trouve un sens se rapporte à la méthode proposée qui a été reconnue comme utile et pertinente par les participants et participantes. Le modèle a permis de bien saisir le lien entre l'identification des valeurs qui font consensus dans le groupe départemental par rapport aux tâches reliées à la réalité professionnelle enseignante au collégial (annexe 3) et lors d'une situation de changement (annexe 4). Ainsi, comme les valeurs précèdent l'action, une démarche éthique passe par un déroulement rationnel et est préférable à une réaction strictement émotive. Le modèle, tel que présenté, met l'accent sur les valeurs qui motivent la pratique professionnelle et d'en prendre conscience dans notre quotidien d'enseignant et enseignante au collégial et aussi en situation de changement.

Les forces qui peuvent être attribuées à cette recherche se situent dans l'outil développé, un guide d'animation en éthique, qui répond aux objectifs ciblés et permet de placer les valeurs éthiques dans le quotidien professionnel des enseignants et enseignantes au collégial. De plus, cette approche incite au dialogue et à l'échange sur ce qui est porteur de sens pour les individus ainsi que pour le groupe départemental. C'est un processus mobilisateur où chacun peut s'exprimer et être entendu. La cohérence du modèle présenté avec ses six étapes passant par la

détermination d'une valeur liée à la situation, au partage et à la détermination d'une valeur collective qui fait consensus, de l'argument lié au choix de cette valeur pour terminer par la décision éthique en lien avec la valeur consensuelle, tout cela permet une réflexion organisée. Le modèle permet aussi d'établir la distinction entre les réactions liées aux émotions et la réflexion liée aux valeurs. Par cette réflexion, l'autorégulation prédomine sur l'hétérorégulation qui viendrait plus particulièrement du contrôle exercé par la peur des représailles liées aux sanctions identifiées, comme par exemple les articles d'un code de déontologie. Une dernière force qui est ressortie se situe dans l'approche en lien avec le changement qui permet aux individus impliqués dans le changement de s'exprimer et de ressortir la valeur sur laquelle s'appuie le processus de changement. C'est ce qui guide l'action qui tente d'éviter les réactions de résistance aux changements, notamment par l'expression des inquiétudes.

Suite à l'expérimentation, des limites ont été notées dont la principale est liée au temps accordé aux activités. Pour pouvoir réaliser les trois activités dans un climat propice à l'appropriation de la démarche proposée, il faut y accorder plus de temps et cette remarque a été notée dans les deux questionnaires. Une deuxième limite réfère à l'oubli d'une étape qui se situe avant de prendre la décision éthique. Il est nécessaire de tenir compte des règles, des normes ou des lois qui sont impliquées dans la situation car celles-ci peuvent influencer la décision éthique ou tout au moins, permettre de baliser la réflexion précédant la prise de décision. Il ne faut pas oublier qu'une des premières responsabilités éthiques est de connaître les lois et de les respecter. En dernier lieu, le nombre restreint de personnes qui ont participé à l'expérimentation est vraiment très limité en nombre (10 lors de la première rencontre et 7 lors de la deuxième rencontre), ce qui constitue une limite à la validation de l'outil proposé. De plus, le peu de commentaires relevés dans le deuxième questionnaire limite les données qualitatives qui auraient possiblement permis des interprétations plus élaborées.

Face à ces limites, des recommandations sont à penser en vue d'améliorer le guide d'animation en éthique. Dans un premier temps, le temps à accorder pour la réalisation de chaque exercice doit être augmenté. L'exercice 1 devrait durer minimalement 1 heure 30 minutes à 2 heures et cela en fonction de la taille du groupe. Étant donné que le principe du tour de table où chacun indique sa valeur prioritaire est celui qui est retenu dans le modèle, le temps requis pour le respecter est primordial et dépend ainsi du nombre de participants et participantes. Il faudra donc tenir compte dans le futur des périodes minimales de 1heure 30 minutes par exercice et séparer les trois exercices en autant de rencontres ou limiter à deux exercices, mais c'est un minimum.

D'autres améliorations portent sur l'ajout d'étapes au modèle. Une étape devrait être ajoutée à la fin du premier exercice et devrait porter sur des moyens ou des exemples de moyens concrets en lien avec la valeur consensuelle pour chaque tâche professionnelle. De plus, dans le cadre des exercices deux et trois, une étape à ajouter porterait sur l'identification des règles et des lois qui s'appliquent dans la situation avant de prendre une décision éthique basée sur la valeur consensuelle déterminée par le groupe. D'un autre côté, il serait aussi envisageable de limiter le nombre d'exercices aux deux premiers (1- activités professionnelles de l'enseignant et 2- adaptations liées au changement) mais à condition d'ajouter un problème à résoudre dans le deuxième exercice. Ainsi, toutes les étapes pourraient être traitées jusqu'à la prise de décision face à l'action à poser ou la décision à prendre dans la situation. Ainsi, le troisième exercice pourrait être indiqué en guise d'activité optionnelle accompagnée de la liste des étapes faisant partie du modèle. Finalement, le modèle devra s'enrichir d'une étape supplémentaire portant sur la vérification de l'existence de règles, de lois ou de normes qui peuvent s'appliquer dans la situation où une décision éthique est à prendre en groupe (annexe 11 : Les sept étapes du guide d'animation éthique).

Le nouveau modèle (annexe 11) comprendrait donc les sept étapes suivantes : 1- Analyse de la situation (faits, réactions, émotions). 2- Identification de la valeur prioritaire sur une base individuelle. 3- Partage sur la valeur prioritaire de chacun et détermination d'une valeur collective consensuelle. 4- Collecte d'informations extérieures pertinentes (lois, règlements, normes etc.). 5- Validation de la valeur consensuelle et de l'argumentation qui la justifie. 6- Détermination de l'action en lien avec la valeur consensuelle déterminée. 7- Détermination de la modalité d'application de l'action retenue et la manière de transmettre la décision éthique.

CONCLUSION

L'éthique professionnelle permet une réflexion sur les valeurs précédant l'action et devient une approche pertinente dans le contexte des adaptations qui sont demandées aux enseignants et enseignantes de l'ordre collégial avec l'arrivée des élèves de la réforme du système d'éducation québécois. La présente recherche s'est centrée sur l'animation d'une réflexion en éthique. Le partage de valeurs communes qui favorisent l'adaptation au changement et la prise de décisions éthiques ont servi au développement d'un guide d'animation pour les équipes départementales au collégial.

La problématique de départ a permis de comprendre le besoin d'arrimage entre les ordres d'enseignement secondaire-collégial particulièrement en cette année d'arrivée des premières cohortes d'étudiants et d'étudiantes du renouveau pédagogique. Le thème du changement a été traité dans l'idée d'éviter les résistances telles que vécues lors de l'implantation du renouveau pédagogique collégial en 1993. Les trois sections du cadre de référence ont ensuite porté sur le changement dans sa dimension sociale et l'organisation du travail, les valeurs liées à la profession enseignante à l'ordre collégial pour terminer sur le thème de l'éthique liée au professionnalisme du personnel enseignant.

L'objectif général de la recherche consistait à développer du matériel pédagogique favorisant une réflexion éthique liée à l'ouverture au changement. Cet objectif a été réalisé avec satisfaction suite à l'expérimentation du modèle d'animation éthique proposé à une équipe départementale. De là découlaient plusieurs objectifs spécifiques visant la construction d'un répertoire et une sélection de valeurs ainsi que l'élaboration et l'expérimentation d'un guide d'animation en éthique qui permet d'identifier et de faire partager les valeurs communes qui font consensus dans les équipes de travail.

La façon de répondre à ces objectifs a passé par une méthodologie de recherche basée sur une posture épistémologique interprétative avec une approche méthodologique qualitative. L'échantillonnage limité à une équipe départementale composée d'un peu plus de dix membres a permis une collecte de données se concentrant sur deux questionnaires complétés après les deux périodes d'expérimentation. Des préoccupations éthiques ont été respectées par le respect de la confidentialité des participants et participantes et par le consentement volontaire. Ainsi, la production de matériel pédagogique attendu se retrouve sous la forme d'un guide d'animation en éthique et d'un texte d'accompagnement.

La présentation et l'interprétation des résultats, d'abord descriptives puis critiques, ont permis de démontrer le niveau de pertinence et d'utilité du modèle et d'en discuter la valeur scientifique. La démarche proposée a été reconnue comme pertinente et utile et le groupe a bien accepté toutes les étapes proposées. Le défi auquel cette recherche tentait de répondre est atteint et a permis de reconnaître les valeurs éthiques auxquelles adhèrent les enseignantes et enseignants et d'en établir le consensus suite à une démarche communicationnelle basée sur le dialogue en lien avec l'éthique professionnelle. Le travail sur l'ouverture au changement face à l'arrivée des cohortes du renouveau pédagogique a aussi permis des échanges face à ces changements attendus et d'ainsi limiter les résistances éventuelles.

La pertinence et la validité du modèle sont démontrées. De plus, en lien avec les limites observées, des modifications sont envisagées pour ensuite permettre la transférabilité du modèle à d'autres équipes départementales. Le guide a démontré son efficacité mais la recherche ne permet pas de vérifier si le modèle peut durer dans le temps et être utilisé dans tous les cas de prise de décisions départementales. Cela peut représenter une poursuite pour des travaux futurs. On peut aussi penser à une liste plus claire des valeurs professionnelles liées aux enseignants et enseignantes à l'ordre collégial.

Que des valeurs éthiques soient exprimées et partagées et qu'elles ne soient pas seulement des mots dans des politiques institutionnelles, utopie ou réalité? Est-il possible d'espérer que cette recherche puisse jouer un rôle pour favoriser le partage des valeurs éthiques liées au professionnalisme attendu au collégial? Il est certainement envisageable d'espérer que le guide éthique développé puisse aider les enseignantes et enseignants à prendre des décisions éthiques, dans le souci de l'autre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bareil, C. (2004*a*). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal: Les Éditions Transcontinental Inc. et les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship (1e éd. 2004).

Bareil, C., (2004*b*). *La résistance au changement : synthèse et critique des écrits.* Centres d'études en transformation des organismes. HEC Montréal. Site téléaccessible à l'adresse : *<web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf>*. Consulté le 14 novembre 2010.

Bareil, C. (2008*a*). *Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement.* Site téléaccessible à l'adresse : <web.hec.ca/sites/.../conference_celine_bareil.pdf>. Consulté le 12 novembre 2010.

Bareil, C. (2008b). *Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement.* Article paru dans la Revue Télescope automne 2008, p. 89 à 105. Site téléaccessible à l'adresse : <www.enap.ca/.../docs/.../Telv14n3_Bareil.pdf >. Consulté le 12 novembre 2010.

Bernoux, P. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations.* Paris : Éditions du Seuil. (1re éd. 2004).

Chené, A. (2005). Les enseignants et le défi éthique du pragmatisme *In* C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 111-129). St-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Comité d'analyse du programme de formation de l'école québécoise (2009), *Arrimage secondaire-collégial. Profil général de l'élève issu du renouveau pédagogique au secondaire.* Rapport du comité, Document réalisé avec la participation financière du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <www.apapi.org/fichiers/ProfilGenEleveRenouvPedSec.pdf>

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant COFPE (2004). Pour une éthique partagée dans la profession enseignante. Québec : Gouvernement du Québec.

Comité patronal de négociation des collèges (CPNC), Fédération autonome du collégial, Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP (CEQ) et Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ) (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession. Étude du comité paritaire.* Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2010*a*). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial. Avis à la ministre de l'Éducation, du loisir et du sport.* Québec : Gouvernement du Québec

Conseil supérieur de l'éducation (2010*b*). *Rapport annuel de gestion 2009-2010.* Site téléaccessible à l'adresse < www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/.../50-0191.pdf> *Consulté le 1e décembre 2010.*

Desaulniers, M. P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. Réflexion pédagogique. *Pédagogie collégiale,* 20(3), 5-11.

Desaulniers, M. P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement Fondements et pratiques.* Québec : Presses de l'Université du Québec, 1e édition.

Desaulniers, M. P., Jutras, F. et Legault, G. A. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. *In* C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 131-146). St-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. *Canadian Journal of education. Société canadienne pour l'étude de l'éducation;* 32 (3) 395-419.

Dictionnaire Larousse (s.d.), Site téléaccessible à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/réforme/67503>. Cconsulté le 1e décembre 2010.

Fabre, M. (2005). De la barbarie ou les deux sources de l'éthique éducative. *In* C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 23-26). St-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement : vers une éthique du lien. *In* F. Jutras et C. Gohier (dir.) *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 1-29). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise à jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale;* 20(2) 30-35.

Gohier, C. et Jeffrey, D. (dir.) (2005). *Enseigner et former à l'éthique.* St-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. *In* C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 41-57). St-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Gouvernement du Québec (2008*a*). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>. Consulté le 1e décembre 2010.

Gouvernement du Québec (2008*b*). *Évaluation de programme : l'évaluation de la mise en œuvre du renouveau pédagogique à l'enseignement secondaire : cadre d'évaluation.* Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Gouvernement du Québec (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire, avis au ministre de l'éducation.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Canada (2005). *Énoncé de politiques des trois conseils : Éthique de la recherche avec les êtres humains.* Institut de recherche en santé du Canada, Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. (Août 1998 avec modifications de 2000, 2002 et 2005).

Gouvernement du Québec (1993). *Loi sur l'instruction publique.* Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (article 22). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/legislat/archives.htm>. *Consulté le 1e décembre 2010.*

Jeffrey, D. (2005). Transmission de valeurs et enseignement. *In* C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 148-166). St-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. *In* F. Jutras et C. Gohier (dir.) *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 53-74). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Jutras, F. et Gohier, C. (dir.) (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches.* Sherbrooke : Les Éditions du CRP, Faculté d'éducation (1e éd. 2004).

Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines.* Laval : Éditions Études Vivantes.

Langevin, L., Boily, M. et Talbot, N. (2004). Les impacts pédagogiques de la réforme. Qu'en pensent les enseignantes et les enseignants? *Pédagogie collégiale*; 17(4), 33-38.

Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique, manuel d'aide à la décision responsable.* Ste-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec (1e éd. 1999).

Legault, G. A. (dir.) (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme.* Ste-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologique et axiologique *In D.* Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir) (p. 41-56) Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives.* Rapport de recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Cégep de St-Hyacinthe. Site téléaccessible à l'adresse : <www.cdc.qc.ca/.../787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf . Consulté le 5 décembre 2010.

Leroux, J. L., Monière, F., Gosselin, R., Kouloumentas, A., Béland, J., Gosselin, J. F. et Lachapelle, G. (2010). *L'évaluation des compétences : en quoi vient-elle changer nos pratiques?* Table ronde présentée au 30e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Sherbrooke, 3 juin 2010.

Mitra. Services aux entreprises Inc. *10 trucs pour réduire la résistance au changement.* Site téléaccessible à l'adresse : <www.mitraservices.com/.../10trucsrésistancechangement0802.art.pdf>. *Consulté le* 10 novembre 2010.

Paillé, P. (2004). *Douze devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en enseignement.* Site téléaccessible à l'adresse : <http://www1.educ.usherbrooke.ca/cours/maestria/doc/12guiasmetodologicas.PDF >. Consulté le 10 novembre 2010.

Roy Bureau, L. (2009). Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement. *In* F. Jutras et C. Gohier (dir.) *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 115-128). Québec : Les presses de l'Université Laval.

St-Germain, M. (2008) *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'un conseiller pédagogique* Rapport de recherche PAREA. Cégep de l'Outaouais, Gatineau.

St-Pierre, L., Arsenault, L. et Nault, G. (2010). *La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps!*. Dossier dans Formation et profession, avril 2010, 25-30. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <www.crifpe.ca/download/verify/841> Consulté le 2 décembre 2010.

Simonneaux, J. (2008) L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement : illustration en économie. *In* D. Fabre, A. Hasni, A. et C. Reynaud (dir.) *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants.*(p. 132-137). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

ANNEXE 1

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Partie 1 : Information

Création, développement et expérimentation d'un guide d'animation en éthique visant les adaptations au changement à l'ordre d'enseignement collégial

Chercheure responsable du projet de recherche

Lyne Tremblay
Cégep de Chicoutimi
534 Jacques Cartier Est
Chicoutimi (Québec)
G7H 1Z6

Préambule

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Nature et objectifs du projet de recherche

Notre recherche porte sur l'éthique liée au changement à l'ordre d'enseignement collégial. À partir de 2010, l'arrivée des élèves ayant un bagage académique différent lié à la réforme de l'enseignement du primaire et du secondaire, commande une période d'adaptation. Cette période apporte des réflexions, lesquelles sont orientées, dans le présent projet de recherche sur l'introduction au volet éthique dans la profession enseignante au collégial. C'est une recherche de type création de matériel pédagogique qui comprend la création, le développement et l'expérimentation d'un guide d'animation en éthique. Les étapes d'expérimentation et de validation de l'outil se feront auprès des professeurs du département d'appartenance de la chercheure soit le Département des Techniques de réadaptation physique du Cégep de Chicoutimi, qui compte environ treize enseignants et enseignantes.

Déroulement du projet de recherche

La participation requise de la part des volontaires implique la participation à deux rencontres (possiblement intégrées à une réunion départementale selon les dispositions du département). Ces deux rencontres, d'une durée d'environ 1 heure chacune, se dérouleront en février et en mars 2011. Les dates seront à déterminer avec la responsable de la coordination départementale.

Risques associés au projet de recherche

Les volontaires ne courent aucun risque particulier.

Inconvénients associés au projet de recherche

Outre le temps consacré pour les deux rencontres de groupe, il n'existe aucun inconvénient à la participation à la recherche.

Avantages

Il n'existe pas d'avantages directement reliés à la participation à la recherche. Néanmoins, les retombées possibles sont une meilleure connaissance de la dimension éthique du travail professionnel de l'enseignant au collégial et un outil pratique d'identification des valeurs qui précèdent nos actions.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet ou à l'un des membres du personnel affecté au projet. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, les données qui proviendront de votre témoignage de même que les renseignements qui vous concernent seront détruits.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet, le chercheur responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Ces renseignements seront votre nom, votre sexe, votre âge et votre adresse électronique. Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par le chercheur responsable.

Le chercheur responsable du projet utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le

formulaire d'information et de consentement. Ces données seront conservées pendant cinq ans par le chercheur responsable.

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier.

À des fins de protection, notamment afin de pouvoir communiquer avec vous rapidement, vos noms et prénoms, vos coordonnées et la date de début et de fin de votre participation au projet seront conservées dans le Roy Bureau du chercheur et sous clé pendant un an après la fin du projet dans un répertoire à part maintenu par le chercheur responsable ou par l'établissement.

Vous avez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis, et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que le chercheur responsable du projet ou l'établissement détiennent ces informations. Cependant, afin de préserver l'intégrité scientifique du projet, vous pourriez n'avoir accès à certaines de ces informations qu'une fois votre participation terminée.

Identification des personnes ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur responsable du projet de recherche aux numéros suivants :

(418) 549-9520 poste 435 ou à la maison : (418) 545-6922

Pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler vous pouvez communiquer avec le directeur Mme Raymonde Duguay au numéro suivant :

(418) 549-9520 poste 305

Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche

Bien qu'aucun comité d'éthique et de la recherche ne siège au cégep de Chicoutimi, la présente recherche sera présentée au comité éthique de l'université du Québec à Chicoutimi (UQAC) qui est l'institution voisine de notre établissement. Ainsi la chercheure a tout mis en œuvre pour respecter les huit principes éthiques directeurs présentés par l'Énoncé de politique des trois conseils (Gouvernement du Canada, 2005).

Partie 2 : Consentement

Texte pour les sujets majeurs aptes :

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

_____

Nom et signature du sujet de recherche Date

Je certifie qu'on a expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

_____

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche Date

ANNEXE 2

TEXTE D'ACCOMPAGNEMENT DU GUIDE D'ANIMATION EN ÉTHIQUE

TEXTE ACCOMPAGNANT LE

GUIDE D'ANIMATION EN ÉTHIQUE

ELABORÉ PAR LYNE TREMBLAY

Expérimenté avec l'équipe départementale des
Techniques de réadaptation physique
Du Cégep de Chicoutimi

DANS LE CADRE D'UN ESSAI DE MAÎTRISE PROFESSIONNELLE

Session hiver 2011

Table des matières du texte d'accompagnement

Pourquoi parler d'éthique au collégial et pourquoi en parler maintenant ?

Dans nos sociétés modernes, l'éthique est devenue un sujet d'actualité tant dans le monde politique, le monde des affaires, les milieux professionnels et l'enseignement n'y échappe pas. Avec la réforme de l'éducation, un mouvement de professionnalisation de l'enseignement explique l'accent mis sur l'éthique professionnelle.

Mais, que signifie agir avec éthique?

L'éthique devrait-elle être davantage au centre de nos préoccupations professionnelles?

Plusieurs auteurs pensent que oui et proposent un discours basé sur les valeurs éthiques dans notre pratique enseignante. Citons d'abord Desaulniers et Jutras (2006) qui par leur livre portant sur les repères pour l'éthique professionnelle des enseignants proposent:

> Vivre des valeurs au quotidien n'a rien d'automatique. Non seulement il faut reconnaître les valeurs, mais en plus, il faut réfléchir, exercer son jugement, prendre des décisions en accord avec ces valeurs et plonger dans l'action. C'est pourquoi il importe de s'habituer à réfléchir aux valeurs avant d'intervenir et de le faire entre collègues pour prendre des décisions éthiques par rapport aux problèmes qui surviennent au cours de la vie professionnelle. (p. 157).

D'autres auteurs qui ont collaboré au comité d'orientation de la formation du personnel enseignant dans un avis au ministre de l'éducation (COFPE, 2004), énoncent dans leur avis intitulé «Pour une éthique partagée dans la profession enseignante» :

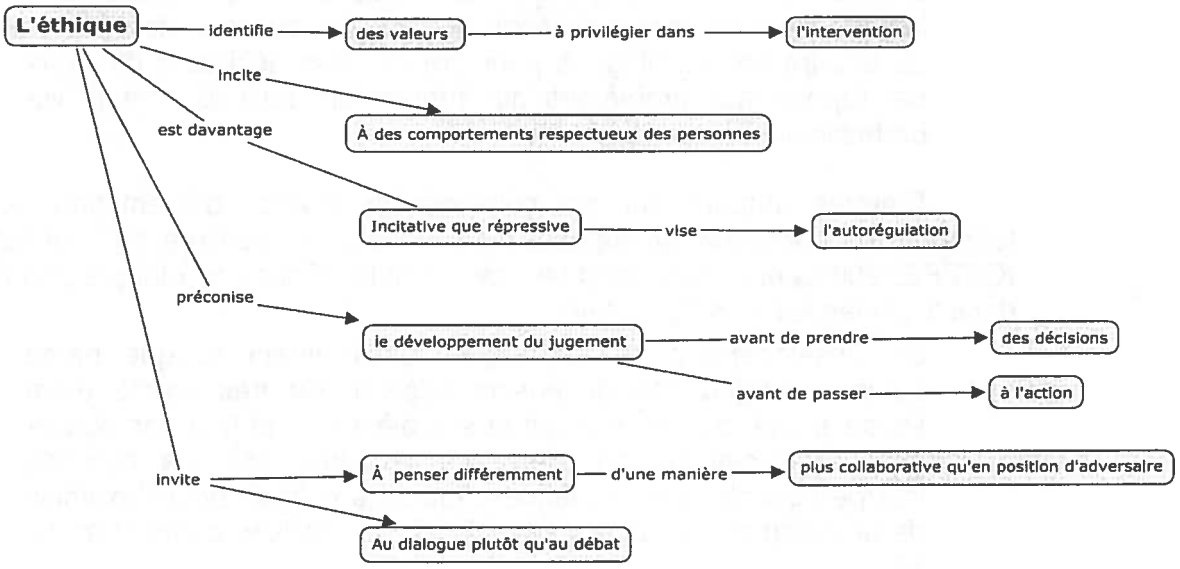
> Si l'enseignement est un travail foncièrement éthique parce qu'entre en jeu une dimension relationnelle très étroite entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves, il ne faut pas oublier un autre volet de sa dimension éthique, soit les rapports interpersonnels entre collègues, rapports obligés pour l'exercice de la collégialité et pour l'adhésion à des balises communes (p. 13).

Les actes des pédagogues se réalisent à travers tout un système de relations qui sous-tend une exigence éthique étant donné que, dans toute relation pédagogique, existe aussi une relation de pouvoir. Ainsi, il apparaît intéressant de développer un cadre de référence éthique pour le corps enseignant, en optant pour une éthique de la discussion et sur l'importance accordée à l'esprit de collégialité. (Gohier *et al.* 2007). L'éthique des

enseignants, en plus de permettre une réflexion approfondie sur le sens du travail, permet aussi de fournir des outils pour soutenir le jugement professionnel. Plusieurs valeurs sont énoncées dans des documents officiels, comme par exemple le projet éducatif, mais ces valeurs devraient être occasionnellement réaffirmées. «L'équipe pédagogique doit se donner les outils d'une démarche réflexive commune sur ces valeurs et sur leur contextualisation pour en témoigner de manière crédible» (COFPE, 2004, p. 15). Il ne s'agit surtout pas d'un cadre réglementaire, ni juridique, mais d'un cadre de référence, de se donner collectivement une culture éthique.

La régulation sociale peut revêtir diverses formes et l'éthique, par son volet réflexif, en fait partie. Les autres formes sont la morale (aspect normatif qui peut être en relation avec l'aspect religieux), la déontologie (aspect normatif professionnel) et le droit (aspect normatif légal). Ainsi l'éthique amène une réflexion qui «porte sur tous les cas où la conduite envers l'autre est motivée par le souci de l'autre, le souci de le respecter en tant qu'être humain, en tant que personne.» (Gohier dans Jutras et Gohier, 2009, p. 7).

En bref,



Mais pourquoi parler d'éthique maintenant ?

C'est à partir de l'automne 2010 et dans les années qui suivront qu'un certain changement est attendu au collégial. L'arrivée des premières cohortes d'étudiantes et d'étudiants qui ont été formés sous le nouveau programme de l'école québécoise issu de la réforme de l'éducation interpelle les professionnels de l'enseignement collégial à vivre une période d'ajustement. D'après le Conseil supérieur de l'éducation (2010) «le collégial doit donc concilier ouverture aux changements et réussite éducative pour que les étudiants qui y sont admis, quelle que soit leur provenance, soient soutenus dans leur globalité dans l'atteinte des exigences de leurs études» (p. 98).

Une ouverture au changement permet d'envisager un arrimage harmonieux. Par contre, certaines résistances peuvent se manifester et doivent être acceptées et entendues si on veut aller de l'avant. C'est ainsi que parler de l'éthique professionnelle enseignante en accordant de l'importance à nos valeurs professionnelles peut aider à bien vivre cette période de changement. «Il n'y a pas de résistance naturelle au changement mais seulement des résistances stratégiques» (Bernoux , 2010, p. 329). La peur et l'inquiétude peuvent freiner et donner une apparence de résistance. Les obstacles au changement viennent la plupart du temps de ce que le sens de ces changements n'est pas assez clair. Voilà pourquoi cette période d'adaptation à une clientèle formée différemment devient une période propice pour parler de valeurs éthiques dans notre quotidien départemental.

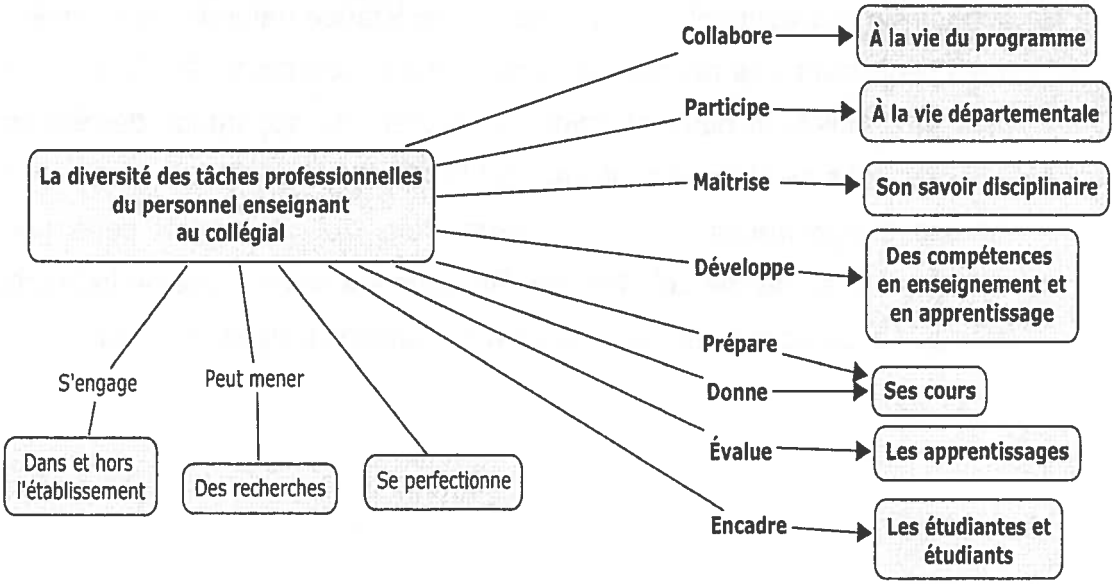
Éthique et professionnalisme en enseignement au collégial

Dans la communauté éducative, le travail des enseignantes et enseignants comprend des exigences éthiques particulières demandant de l'ouverture d'esprit, du respect et de l'engagement tant à l'égard des élèves que des collègues. Ce sont des qualités relationnelles qui contribuent grandement à l'application d'une éthique professionnelle basée sur l'autorégulation.

Des modes de régulation de la conduite professionnelle, le mode éthique, qui régule les actions à partir des valeurs (Legault, 1999), renvoie la personne à elle-même, à son désir d'être juste, de créer des liens significatifs et de faire preuve de professionnalisme. Ce système d'autorégulation consiste alors à choisir librement d'agir en tenant compte des autres.

Dans l'enseignement collégial, un document conjoint élaboré par un comité paritaire[1] qui s'intitule : ***Enseigner au collégial, une pratique professionnelle en renouvellement***, il y est **reconnu** la complexité de l'acte d'enseigner au collégial. Une analyse exhaustive de la tâche indique qu'enseigner fait appel à un ensemble d'activités qui relèvent du pédagogue et du spécialiste de l'enseignement.

La diversité des tâches professionnelles qui y sont identifiées s'élabore ainsi :



[1] Comité patronal de négociation des collèges, 2008

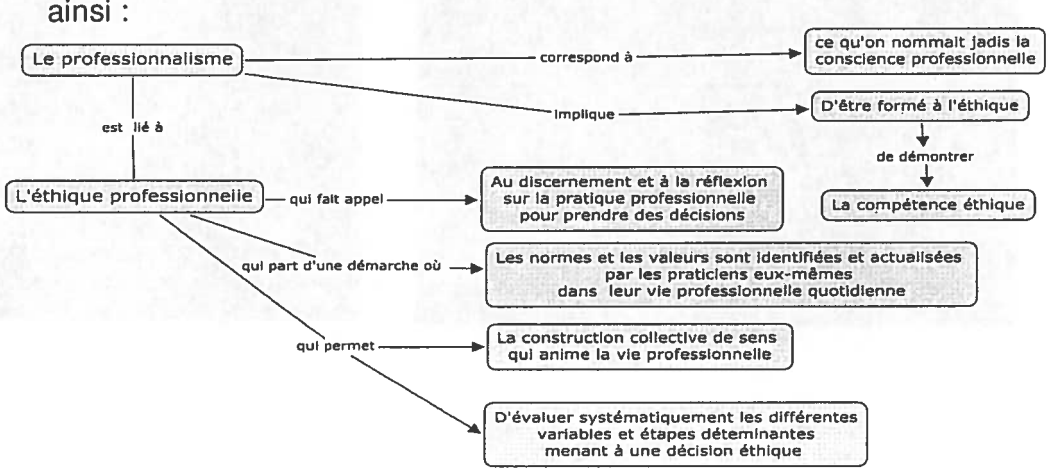
«Faire preuve de professionnalisme, c'est être capable en collégialité, mais aussi pour soi-même, d'exprimer clairement son engagement envers la qualité de l'enseignement et d'énoncer les valeurs dont on veut témoigner» (COFPE, 2004, p. 2). De plus, l'enseignante ou l'enseignant «est responsable des moyens, des méthodes et des stratégies qu'il utilise pour aider l'élève à développer les compétences inscrites au programme de formation; il est responsable des ressources auxquelles il puisera pour atteindre les objectifs de réussite scolaire et éducative» (*Ibid.*, p. 8).

Le professionnalisme est en premier lieu basé sur des valeurs individuelles puis collectives comme le démontre l'encadré suivant [2]

Éthique et professionnalisme

- **Professionnalisme**
- 2 définitions s'appliquent aux êtres humains
  - Une pour les individus
    - Basée sur les valeurs individuelles (qualités du savoir-être) afin d'exercer une activité avec grande compétence
  - Une pour les collectivités / associations
    - Basée sur les valeurs collectives et règles que se donnent un groupe d'individus pour assurer la qualité des actes de ses membres dans un but social (~ valeurs sociétales)

En bref, le professionnalisme et l'éthique professionnelle se caractérisent ainsi :

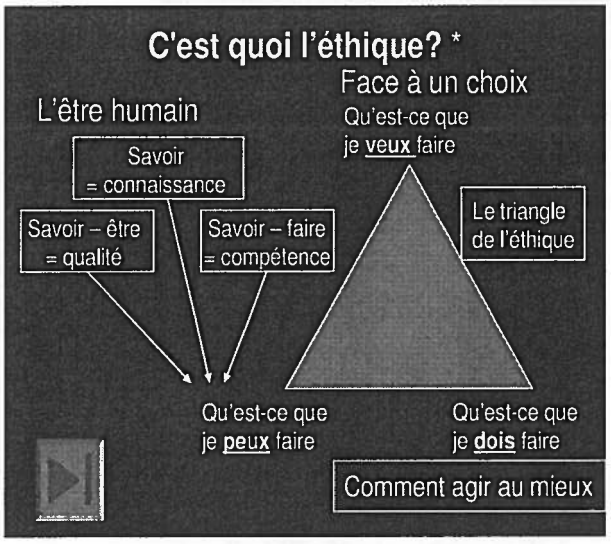


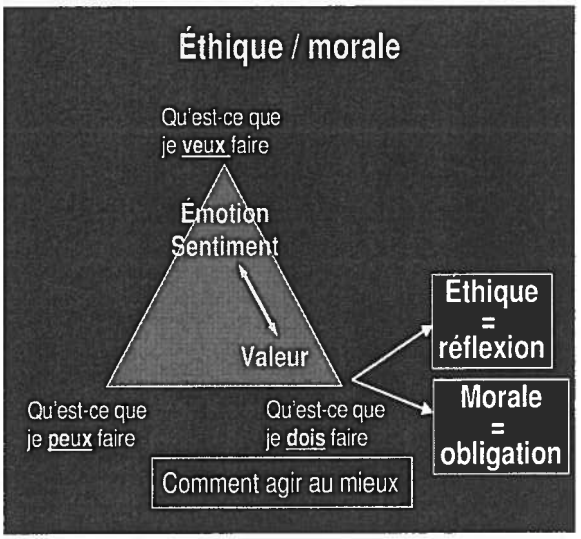
[2] Cette définition vient du travail de Pierre Cousineau, professeur à l'UQAC, dans le cadre du cours d'éthique pour les ingénieurs.

Ainsi, tout au long de leur vie professionnelle, les enseignantes et les enseignants prennent régulièrement des décisions basées sur une certaine éthique intuitive et personnelle. Par contre, l'intérêt de parler davantage d'éthique professionnelle est d'appuyer nos décisions sur des valeurs professionnelles identifiées par le groupe lui-même.

> Mais il arrive que le débat suscité par certaines situations conflictuelles ne puisse conduire à un consensus; un cadre de référence éthique donnerait alors des balises afin d'éviter l'enlisement ou le blocage et permettrait ainsi aux interlocuteurs d'emprunter des arguments d'ordre rationnel plutôt que des arguments d'ordre affectif, les premiers étant plus propices à une prise de décision éclairée. (COFPE, 2004, p. 21).

Cette relation entre les émotions et le rationnel peut bien se visualiser sur les schémas suivants qui démontrent trois facettes de l'éthique avec le rôle que jouent les émotions sur la volonté d'agir ainsi que du rôle des valeurs sur la réflexion précédant l'action. [3]





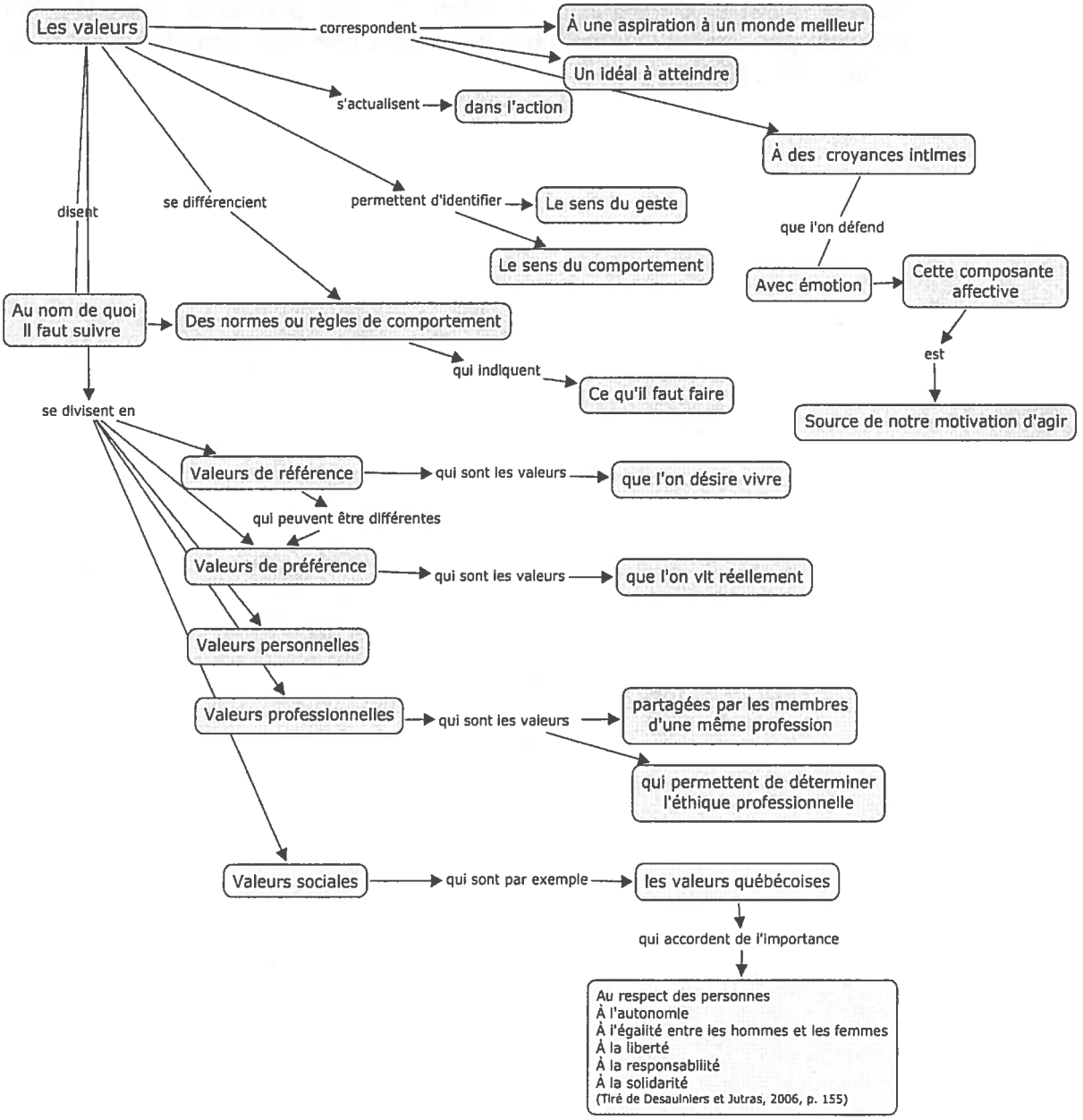
[3] Ces deux schémas proviennent des notes de cours de Pierre Cousineau, professeur à l'UQAC.

Le COFPE privilégie un cadre de référence éthique (autorégulation) à un code de déontologie (hétérorégulation) car un cadre de référence peut permettre de dégager des valeurs sur lesquelles on peut appuyer des arguments dans un débat. L'étape d'identifier quelle valeur a préséance dans la situation est une étape décisive car elle permet d'indiquer le choix qui apparaît le plus cohérent au sein du groupe, de dire quelle valeur a préséance sur quelle autre dans la situation. C'est après avoir bien ressenti et compris nos émotions et les valeurs qui nous animent, après avoir saisi et réfléchi sur celles qui sont impliquées dans la situation que nous devrions être en mesure de dégager la valeur qui est prioritaire. «La décision ne consiste pas à rejeter une valeur mais à en favoriser une plus qu'une autre» (Jean, 1991, p. 8).

Valeurs éthiques dans la profession enseignante au collégial

On parle de valeurs mais qu'entend-on par ce terme? Pourquoi y accorder tant d'importance?

Les principales caractéristiques liées au terme valeur pourraient se résumer ainsi :



Les valeurs professionnelles sont celles qui seront privilégiées dans cette recherche car plus ces valeurs sont exprimées clairement, plus elles sont connues et diffusées parmi les membres de la profession, plus elles permettent aux professionnels de les vivre dans leur travail. Ceci représente un grand enjeu car, dans la réalité, très peu de mention aux valeurs n'est faite dans les établissements d'enseignement. Desaulniers et Jutras, (2006) l'expriment ainsi : «D'ailleurs, les groupes ont la responsabilité de déterminer eux-mêmes leurs valeurs professionnelles et de les vivre au quotidien dans l'exercice professionnel.» (p. 154). Ces deux auteures proposent la liste suivante comme valeurs professionnelles du personnel enseignant :

- Le respect des personnes et la sauvegarde de leur dignité dans l'enseignement, ce qui s'applique principalement aux étudiantes et étudiants, mais aussi aux collègues et tout autre personnel de l'institution;
- Le respect des lois et des droits individuels garantis par les lois et les chartes;
- Le respect du contrat social qui lie le personnel enseignant au Ministère de l'Éducation. Il implique un engagement professionnel et la responsabilité en ce qui concerne la prise des moyens pour parvenir à bien éduquer;
- La responsabilité de l'utilisation du pouvoir nécessaire pour intervenir. Il leur est demandé l'impartialité, la discrétion et l'empathie;
- Diverses valeurs liées au respect du savoir comme la curiosité intellectuelle, le goût de la recherche et de l'effort, le sens critique, le respect de la vérité, l'honnêteté intellectuelle et le respect du travail d'autrui.

Reconnaître et identifier les valeurs représente une première étape, mais accepter de les partager avec les collègues afin de prendre des décisions éthiques qui s'accordent avec ces valeurs pour ensuite réaliser les actions en conformité avec ce qui a été réfléchi, voilà la démarche qui est ici proposée. De plus, les difficultés surviennent quand plusieurs valeurs sont en présence et que possiblement elles semblent s'opposer provoquant alors un conflit de valeurs. «C'est pourquoi il importe de s'habituer à réfléchir aux valeurs avant d'intervenir et de le faire entre collègues pour prendre des décisions éthiques par rapport aux problèmes qui surviennent au cours de la vie professionnelle.» (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 157). Cela peut permettre une ouverture du partage de sens pour toutes les personnes impliquées par la décision puisque la valeur est la principale composante du caractère intentionnel de l'action (Legault, 1999).

C'est en partageant la valeur mobilisatrice que les personnes impliquées comprennent mieux les raisons d'agir. Ainsi, afin d'aider la réflexion et l'identification des valeurs, une liste de valeurs a été dressée. De plus, afin de considérer le caractère émotionnel lié aux valeurs, une liste des ressentis peut aussi servir de référence.

Liste de valeurs classées par ordre alphabétique

Nous nous permettons ici de rapporter des valeurs qui peuvent correspondre à la profession enseignante. Les auteurs et auteures consultés sont : Simonneaux dans Favre, Hasni et Reynaud (2008), Gohier (dans Jutras et Gohier 2009) et Hare (1993 dans Gohier et Jeffrey, 2005, p. 56), Marc Jean (liste de valeurs).

Abnégation	Effort (sens de l')	Perfectionnisme
Accueil	Égalité	Persévérance
Adaptations (ex : du matériel pédagogique	Empathie	Planification
Altruisme	Engagement	Plaisir
Ambition	Entraide	Pouvoir
Amitiés	Enthousiasme	Prestige
Attention à l'autre	Épanouissement	Productivité
Authenticité	Équilibre	Professionnalisme
Autonomie	Équité	Propreté
Autorité	Espérance	Qualité du français
Bonté	Estime de soi	Rapidité
Charité	Excellence	Réflexivité (rapport de l'enseignant au savoir)
Collaboration	Générosité	Respect des droits
Combativité	Harmonie	Respect de soi et d'autrui
Communauté	Honnêteté	Respect de la vérité
Compétence professionnelle	Honneur	Responsabilisation
Compétition	Humilité (de reconnaître les limites de son savoir)	Responsabilité
Complémentarité	Imagination	Rigueur
Concertation	Impartialité	Santé émotionnelle
Confiance	Implication institutionnelle	Satisfaction
Confidentialité	Imputabilité	Sécurité
Conformisme	Indépendance	Sensibilité
Continuité	Individualisme	Simplicité
Courage	Intégrité	Sincérité
Créativité	Instruction	Solidarité
Curiosité intellectuelle	Joie de vivre	Soumission
Démocratie	Jugement	Stabilité
Détermination	Justice	Tolérance
Devoir (sens du)	Liberté de l'individu	Transparence
Dignité	Logique	Travail en collégialité
Discipline	Modestie	Variations (du matériel pédagogique)
Discrétion	Ordre	
Domination	Ouverture à l'autre	
Don de soi	Ouverture d'esprit	
Efficacité (rapport entre les résultats et les objectifs fixés)	Partage	Valeurs collectives :
Efficience (rapport entre les résultats et les ressources utilisées pour les atteindre)	Partenariat	Solidarité,
	Ponctualité	Coopération
		Fraternité

-Liste de sentiments, de ressentis, d'états intérieur

Liste élaborée par Marc Jean de l'UQAC qui a accepté la diffusion de cette liste

Confortable/ Agréable			Désagréable / Inconfortable		
Accueillant	Empathique	Paisible	Abandonné	Ennuyé	Jaloux
Actif	Empressé	Parlant	Abattu	Ennuyeux	Jugé
Affairé	En fête	Plaisant	Agressif	Enragé	Malfaisant
Affectueux	Enchanté	Plein d'entrain	Alarmé	Envieux	Malveillant
Aimable	Enjoué	Prudent	Antipathique	Épuisé	Manipulé
Aimant	Enthousiaste	Rassuré	Anxieux	Essoufflé	Marabout
Ajusté	Entouré	Ravi	Apeuré	Étiré	Maussade
Alerte	Épaulé	Réaliste	Aveuglé	Étouffé	Méfiant
Amoureux	Estimé	Réconforté	Bouché	Évasif	Mélangé
Amusant	Étincelant	Reconnaissant	Chagriné	Excité	Mêlé
Animé	Exalté	Reconnu	Changeant	Exigeant	Menaçant
Apprécié	Exultant	Réjoui	Chignard	Exploité	Menacé
Appuyé	Ferme	Relaxé Rempli	Confus	Extravagant	Méprisant
Attendu	Fier	d'espoir	Craintif	Fâché	Méprisé
Attrayant	Folâtre	Respectueux	Déchiré	Fatigué	Mou
Audacieux	Formidable	Responsable	Défiant	Fermé	Nerveux
Bienfaisant	Fort	Rigolo Satisfait	Dégoûté	Figé	Paniqué
Bienveillant	Fortifié	Sécurisé	Déjoué	Fourbu	Paralysé
Brillant	Fringant	Séduisant	Délaissé	Frivole	Peiné
Calme	Gai	Serein Sincère	Démobilisé	Frustré	Piquant
Chaleureux	Généreux	Soulagé	Dépendant	Fuyant	Préoccupé
Charitable	Génial	Soutenu	Déprécié	Gêné	Rancunier
Comblé	Heureux	Stable	Déprimé	Haineux	Refroidi
Comique	Hilarant	Stimulé	Dérangé	Honteux	Ricaneur
Compatissant	Humble	Sûr de soi	Déséquilibré	Hostile	Ridicule
Complaisant	Indépendant	Surpris	Désespéré	Immobilisé	Rongé
Confiant	Inspiré	Sympathique	Désorienté	Impatient	Seul
Content	Intelligent	Tenace	Dévalorisé	Impuissant	Sévère
Coopératif	Interpellé	Tolérant	Distant	Inconsolable	Sexy
Courageux	Joli	Tranquille	Dominant	Indifférent	Soumis
De bonne	Jovial	Transporté	Dur	Influencé	Tendu
humeur	Joyeux	Utile	Écœuré	Inquiet	Timide
Débonnaire	Jubilant	Valorisé	Écrasant	Insécurisé	Tiraillé
Dégagé	Léger	Vif	Écrasé	Insignifiant	Triste
Désiré	Libéré	Vivant	Effondré	Instable	Vidé
Déterminé	Libre		Effrayé	Instable	Violé
Drôle	Motivé		Effronté	Intimidé	
Éclairé	Ouvert		Embarrassé	Inutile	
Émerveillé	Pacifié		Enivré	Irrité	

Arguments visant à expliquer la valeur identifiée par le groupe

Vient ensuite l'étape d'expliquer pourquoi la valeur principale est jugée prioritaire dans la situation. Il s'agit de trouver les mots qui vont traduire la principale raison de préférer une valeur à une autre, celui qui a le plus de poids, celui sur lequel s'appuiera la décision. (Jean, 1991). Ces arguments sont basés sur l'échelle de développement moral de Kohlberg qui identifie six étapes de cheminement de l'enfance vers la phase adulte. Succinctement, il y a six étapes : 1- Centré sur soi : l'égoïsme; 2- La négociation : donnant-donnant; 3- La pression du groupe : tout le mode le fait; 4- L'ordre, le règlement, l'autorité : la loi c'est la loi; 5- Principes de justice sociale : démocratie; 6- Principes universels, cherche à expliquer le raisonnement, débat sur le pourquoi. Ainsi les arguments qui serviront à expliquer la priorisation de la valeur déterminée par le groupe seront en relation avec un de ces niveaux de l'échelle de Kohlberg :

- **Argument** basé sur **l'intérêt personnel** : l'égocentrisme. Cet argument est surtout basé sur l'idée de ne pas perdre quelque chose, le dilemme est ici tranché en faveur de la personne qui décide.
- **Argument** basé sur une entente implicite de **réciprocité** : donnant-donnant. «On donnera préséance à une telle valeur parce qu'en la respectant, nous avons la certitude que les autres feront de même, le cas échéant»
- **Argument** basé sur les **attentes du groupe** : l'autorité du groupe. On entend ici par l'autorité du groupe les règles et codes d'un groupe professionnel, d'un syndicat, d'une association, d'une famille etc., on a peur de violer ces règles. On craint davantage le blâme et les reproches car la perception du groupe devient le facteur déterminant de motivation et constitue la raison de la décision.
- **Argument** basé sur la légitimité de **l'autorité** : l'ordre. Ainsi, la valeur prioritaire est en lien avec l'importance que l'on accorde à l'obéissance de l'autorité dont on considère la légitimité. Ici ce n'est pas la peur de la sanction (ce qui serait davantage du type d'argument basé sur l'intérêt personnel) mais davantage une argumentation qui reconnaît l'autorité comme présentant des demandes légitimes.
- **Argument** basé sur le rôle de la loi étatique et des principes d'une **société démocratique** : contrat social. «On accorde la préséance à une valeur parce qu'en la respectant, on observe toutes les lois et tous les principes démocratiques qui permettent de trouver une solution dans le contexte. L'idéal démocratique devient le guide qui explique les raisons

pour lesquelles telle valeur est perçue comme prioritaire dans telle situation» (Jean, 1991, p. 11).

- **Argument** basé sur le traitement des personnes comme des **personnes humaines égales entre elles** : équité. Le respect de cette valeur amènera une solution qui considère chaque personne comme une personne humaine libre et responsable et non comme un objet. Ici, on pourrait décider d'aller à l'encontre d'une loi (situation juridique) pour considérer une valeur qui protégerait un individu (ex : secret professionnel versus sauver la vie d'une personne en divulguant des menaces entendues à son égard).

«Une décision est légitimée dans la mesure où les arguments qui la justifient sont susceptibles d'être **partagées** par les personnes impliquées. » (Jean, 1991, p. 14). Chaque type d'argument correspond à un caractère éthique par la justification du choix et de la décision prise en regard du bien de l'autre en même temps que du meilleur pour soi dans la situation donnée. Tous les types d'arguments peuvent trouver leur place et leur intérêt selon les circonstances liées à la situation.

Activité communicationnelle éthique : dialogue et civilité

On peut retrouver trois types d'approches différentes dans la communication :

1. Le point de vue stratégique : Persuasion
2. Le point de vue du choc des idées : Débat, confrontation de points de vue différents et discussion
3. Le point de vue du partage de sens : Dialogue (Legault, 1999).

Cette troisième approche, essentielle à la démarche éthique, «propose de régler les conflits humains par une autre voie que celle du rapport de force» et «mise plutôt sur la capacité des humains à utiliser leur énergie pour maximiser la coopération humaine» (Legault, 1999, p. 163). Par contre, elle exige davantage du groupe que le simple fait de voter pour ou contre. Il y a ici opposition entre la vision personnelle et la décision collective. Cela permet aux participants d'apprendre à penser ensemble, pour analyser un problème commun.

Le dialogue :	Les deux autres modes de communication :
• Favorise l'écoute et la compréhension, ce qui exige d'accorder autant d'importance à la parole de l'autre qu'à la sienne.	• Favorisent un certain type de rapports de force.
• Le but du dialogue est le consensus	• La personne qui parle tente ainsi d'amener une autre personne à accepter son discours.
• Le dialogue demande de s'entendre sur les raisons d'agir dans une situation concrète	• Plus souvent le vote ne porte pas sur les raisons d'agir mais sur l'action elle-même.

Le choix du dialogue n'est pas qu'une simple activité de communication, il est aussi un point de vue éthique dans une culture démocratique axée sur les droits de la personne. (Legault, 1999). L'important se situe dans le sens de bien encadrer la discussion en accord avec le mode de communication dialogique qui mène à une prise de décision éthique.

De plus, certaines règles de civilité peuvent permettre d'assurer une communication harmonieuse. La civilité représente un cadre de référence qui vise le bien-être de la majorité par l'identification de règles qui évitent des réactions d'inconfort, de domination ou d'intimidation dans un groupe de travail. (Conférence de M. Gilles Demers, janvier 2011 au Cégep de Chicoutimi). Les valeurs suivantes sont identifiées comme incitant à la civilité et peuvent servir de balises pour une communication harmonieuse. Les cinq valeurs indiquées par le conférencier sont :

1- **Le respect; 2- La collaboration; 3- La politesse; 4- La courtoisie; 5- Le savoir-vivre.**

Démarche éthique proposée

La démarche éthique menant à la décision délibérée demande de s'inscrire dans une démarche dialogique de décision collective afin de dépasser la diversité des individus et de leur liberté personnelle pour créer ensemble un espace d'autonomie responsable. Dans son rapport (COFPE, 2004), il y est indiqué que s'habituer et devenir habiles dans le partage de valeurs communes permet de mieux comprendre et agir de manière éthique. Les enseignantes et enseignants doivent d'abord «prendre conscience des valeurs et des enjeux éthiques sous-jacents à leur prise de décision et à leurs actions et, ensuite, développer une sensibilité collective et la capacité de discuter en vue de prendre des décisions argumentées qu'ils pourront assumer en collégialité.» (p. 13).

Deux étapes font partie de la démarche proposée. La première est individuelle et permet à chacun d'identifier la ou les valeurs en jeu. La deuxième inscrit ensuite cette délibération dans le dialogue avec les autres et permet d'écouter les valeurs des autres pour en venir à établir la priorisation des valeurs qui guideront la décision prise en groupe. (Legault, 1999).

Devant un problème à résoudre, nous avons l'habitude de proposer diverses solutions qui sont défendues selon les différents points de vue. On retrouve souvent des personnes qui essaieront d'imposer leur point de vue. Par contre, le but de la discussion n'est pas d'imposer son point de vue mais de trouver une décision commune.

L'approche proposée :

L'intérêt est ici de se référer à des valeurs professionnelles collectives et d'informer les personnes impliquées par la décision des arguments et de la valeur prioritaire sur laquelle s'appuie la décision.

En voici les six étapes prévues :

- **Analyser la situation** (établir les faits).
- Clarifier les valeurs (tour de table).
- Prioriser une valeur retenue par le groupe (par consensus).
- Déterminer l'argument qui mène à l'identification de la valeur prioritaire.
- Reconnaître l'argument en faveur de l'option retenue.
- Prendre la décision éthique et déterminer la manière de la transmettre aux personnes impliquées.

Bibliographie du texte d'accompagnement

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant COFPE (2004). Pour une éthique partagée dans la profession enseignante. Québec : Gouvernement du Québec.

Comité patronal de négociation des collèges (CPNC), Fédération autonome du collégial, Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP (CEQ) et Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ) (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession. Étude du comité paritaire.* Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial. Avis à la ministre de l'Éducation, du loisir et du sport.* Québec : Gouvernement du Québec

Cousineau, P. (2009). Notes de cours. Éthique et ingénierie. Université du Québec à Chicoutimi.

Desaulniers, M. P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement Fondements et pratiques.* Québec : Presses de l'Université du Québec, 1e édition.

Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise à jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale;* 20(2) 30-35.

Gohier, C. et Jeffrey, D. (dir.) (2005). *Enseigner et former à l'éthique.* St-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

Jean, M. (1991). Texte tiré de Racine, Legault, Bégin, Éthique et ingénierie, Mc Graw-Hill, Montréal.

Jutras, F. et Gohier, C. (dir.) (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique, manuel d'aide à la décision responsable.* Ste-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec (1e éd. 1999).

Legault, G. A. (dir.) (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme.* Ste-Foy (Québec) : Presses de 'Université du Québec (1e éd. 2003).

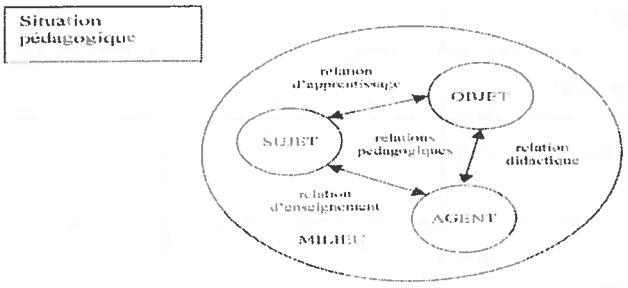
Simonneaux, J. (2008) L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement : illustration en économie. *In* D. Fabre, A. Hasni, A. et C. Reynaud (dir.) *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants.*(p. 132-137). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

ANNEXE 3

DÉMARCHE POUR LE PREMIER EXERCICE PORTANT SUR LES VALEURS ÉTHIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT

Distribution de la feuille portant sur les tâches professionnelles des enseignantes et enseignants au collégial. Cette liste provient du document conjoint produit par un comité paritaire (Comité patronale de négociation des collèges, 2008) qui s'intitule : Enseigner au collégial, une pratique professionnelle en renouvellement. On y relève les activités professionnelles qui mettent en relation trois éléments : L'enseignante, l'enseignant, l'étudiante, l'étudiant et la matière. Le lien entre ces trois éléments représente la relation pédagogique qui se subdivise en trois types de relations :

1. La relation d'enseignement : Enseignante/enseignant – Étudiante/Étudiant
2. La relation d'apprentissage : Étudiante/Étudiant – Matière ou objet d'étude
3. La relation didactique : Enseignante/enseignant - Matière ou objet d'étude[4]



Consignes pour la réalisation du premier exercice :

1. **Étape individuelle :** Compléter individuellement la feuille qui suit en identifiant quelle valeur professionnelle chacun privilégie pour chaque tâche. Un temps de 10 minutes est accordé pour le travail individuel. Pour ceux qui le voudront, la liste des valeurs faisant partie du guide d'accompagnement pourra aider dans la réflexion personnelle et pour le choix de la valeur pour chaque tâche.

2. **Étapes collectives :** Échange de groupe visant à prioriser la valeur qui fait consensus pour chaque tâche suite à un tour de table où chacun indique la valeur qu'il identifie. 20 minutes sont prévues pour l'échange.

---

[4] Cette figure provient du document *Enseigner au collégial, une pratique professionnelle en renouvellement*, à la page 29.

Tableau à compléter en rapport aux valeurs liées aux tâches professionnelles de l'enseignante et l'enseignant à l'ordre d'enseignement collégial

Pour chaque tâche professionnelle, indiquez dans un premier temps la valeur qu'individuellement vous accordez et nous reviendrons ensuite en groupe afin de déterminer la valeur prioritaire qui fait consensus dans le groupe.

Tâches professionnelles[5]	Valeur professionnelle identifiée individuellement	Valeurs professionnelles identifiées par le groupe	Valeur qui fait consensus au sein du groupe
1. Collaborer à la vie du programme			
2. Participer à la vie départementale			
3. Maîtriser son savoir disciplinaire			
4. Développer des compétences en enseignement			
5. Préparer ses cours			
6. Donner ses cours (prestation)			
7. Évaluer les compétences			
8. Encadrer les étudiants et étudiantes			
9. Se perfectionner			
10. Mener des recherches			
11. S'engager dans et hors l'établissement			

[5] Cette liste de tâches provient d'un travail de Luc Desautels fait à partir du document *Enseigner au collégial, une pratique professionnelle en renouvellement .Les tâches en grisé en seront pas développées dans cet exercice.*

ANNEXE 4

DÉMARCHE POUR LE DEUXIÈME EXERCICE SUR L'ÉTHIQUE EN TEMPS DE CHANGEMENT

Cet exercice sera expliqué lors de la première rencontre et les 2 étapes individuelles seront réalisées avant la deuxième rencontre. Il sera alors possible de se servir des éléments indiqués dans le guide d'accompagnement et de se baser sur les valeurs professionnelles liées aux tâches qui auront été retenues par le groupe lors de la première rencontre.

Dans la cadre de la réflexion éthique telle que proposée dans le présent projet de recherche, les sept étapes suivantes sont recommandées :

1e étape : Étape individuelle et collective : **Analyser la situation** (établir les faits).

2e étape : **Étape individuelle** : À partir des valeurs professionnelles déjà priorisées par le groupe ou de la liste de valeurs (du guide d'accompagnement), **identifier la principale valeur** qui s'applique dans la situation analysée.

3e étape : **Étape individuelle** : **Déterminer l'argument** qui mène à l'identification de cette valeur choisie (guide d'accompagnement).

4e étape : **Étape collective** : **Tour de table** où chacun indique sa valeur principale retenue et l'argument qui l'accompagne.

5e étape : **Étape collective** : Échanges afin de **prioriser une valeur** qui sera retenue par le groupe (par **consensus**).

6e étape : **Étape collective** : **Déterminer l'argument** qui mène à l'identification de la valeur prioritaire.

7e étape : **Étape collective** : Prendre la **décision éthique** en fonction de la valeur consensuelle et déterminer la manière de la **transmettre aux personnes impliquées.**[6]

---

[6] Ces étapes ont été inspirées du modèle de Legault (1999) portant sur la délibération éthique comme mode de résolution des conflits de valeurs.

Mise en situation 2 liée au changement

Le Conseil supérieur de l'éducation (2010),[7] rappelle que la transition de l'ordre d'enseignement secondaire à collégial implique la progression des apprentissages assurant ainsi la continuité entre les deux ordres d'enseignement. Ainsi, chaque enseignante ou enseignant, «dans un exercice de pédagogie à relais, doit s'assurer de la progression des apprentissages et de l'atteinte des standards propres à leur ordre d'enseignement» (p. 1). Les jeunes qui arrivent du secondaire depuis 2010 ont reçu un bagage académique différent de leurs prédécesseurs. L'arrimage ici demandé implique de tenir compte dans les programmes au collégial des ajouts, réaménagements et des retraits constatés dans le renouveau pédagogique qui est passé d'une logique de matière à enseigner à une logique d'apprentissage articulé autour de compétences.

Toujours selon le Conseil supérieur de l'éducation (2010)[8], «le collège est soumis à une quadruple obligation» (p. 28) dont la première est de s'inscrire en cohérence avec les études secondaires. Voilà pourquoi le Conseil Supérieur de l'Éducation questionne le collégial sur la façon d'établir «les ponts nécessaires entre le secondaire, le marché du travail et l'université» (*Ibid.*, p. 92) et appelle au consensus. Cet état a toujours été présent mais l'est encore davantage dans cette étape de changements apportés par le renouveau pédagogique. De plus, «l'arrimage dépasse la question des savoirs prescrits dans chacun des ordres d'enseignement : il touche également aux pratiques pédagogiques et évaluatives». (*Ibid.*, p. 79). On invite à tenir

---

[7] Conseil Supérieur de l'Éducation (2010). Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial. Avis à la ministre de l'Éducation, du loisir et du sport. Québec : Gouvernement du Québec.

[8] Comité d'analyse du programme de formation de l'école québécoise (2009). Arrimage secondaire-collégial. Profil général de l'élève issu du renouveau pédagogique au secondaire.

compte de la pluralité des modes d'apprentissage et une contextualisation des apprentissages.

De son côté, le Comité d'analyse du programme de formation de l'école québécoise (2009) a publié un rapport dans lequel apparaissent les résultats d'une consultation réalisée auprès des élèves du secondaire ayant vécu toutes les étapes de ce nouveau programme de formation. Ces derniers s'expriment ainsi face à leur arrivée dans le milieu collégial :

- Les points accordés lors des travaux devraient être proportionnels aux efforts fournis ;
- Les cours devraient être exigeants ;
- Les tâches devraient être concrètes ;
- Les grilles d'évaluation devraient être claires :
- Les élèves devraient y être considérés comme autonomes et actifs dans leurs apprentissages ;
- Les enseignantes et enseignants devraient être dynamiques et compétents.

De plus, les auteurs de ce même rapport, à la page 34, suggèrent des recommandations destinées aux enseignantes et enseignants du collégial et qui tiennent compte des particularités de la clientèle.

- Les élèves sont de moins en moins patients, ils veulent savoir vite ce qu'ils ont à faire et ils travaillent rapidement.
- Ils peuvent démontrer de l'impatience face au rythme de la classe.
- Il faut capter leur attention à tout moment et ne pas leur accorder trop de temps d'attente.
- L'enseignant doit donner le goût à l'élève d'apprendre, lui préciser pourquoi il apprend.
- Il aide l'élève à s'améliorer et, en diversifiant ses méthodes pédagogiques, il touche à différentes compétences.
- Un élément majeur de motivation est le dynamisme de l'enseignant.
- Avant le renouveau, c'était le prof qui parlait : c'était le «maître» de la classe. Avec le renouveau, il dirige l'élève : il est le «gouvernail».

Étapes de réflexion éthique : Exercice 2

1e étape : Étape individuelle et collective : **Analyser la situation** (établir les faits).

Mais avant d'identifier une valeur, il serait bon de se demander si une émotion est ici présente et qui pourrait influencer la décision.

- Quelle est votre réaction spontanée suite à la lecture de la mise en situation :

- Y a-t-il des émotions qu'il vous semble important d'identifier? Ces émotions peuvent teinter votre décision.

- Comme la prise d'une décision éthique implique de procéder à une analyse rationnelle basée sur les valeurs qui font consensus dans le groupe, les prochaines étapes iront dans ce sens.

2e étape : Étape individuelle : À partir des valeurs professionnelles déjà priorisées par le groupe ou de la liste de valeurs (du guide d'accompagnement), **identifier la principale valeur** qui s'applique dans la situation analysée, quelle valeur peut influencer positivement les étapes de changement ou d'adaptation.

3e étape : Étape individuelle : **Déterminer l'argument** qui mène à l'identification de cette valeur choisie (guide d'accompagnement).

4e étape : Étape collective : **Tour de table** où chacun indique sa valeur principale retenue et l'argument qui l'accompagne.

5e étape : Étape collective : Échanges afin de **prioriser une valeur** qui sera retenue par le groupe (suite à un **consensus**).

6e étape : Étape collective : **Déterminer l'argument** qui mène à l'identification de la valeur prioritaire.

7e étape : Étape collective : Prendre la **décision éthique** et déterminer la manière de la **transmettre aux personnes impliquées**.

Suite à cette réflexion rationnelle, que retenez-vous de cet exercice sur les valeurs qui favorisent les changements dans la profession enseignante au collégial ?

ANNEXE 5
DÉMARCHE POUR LA PRISE D'UNE DÉCISION ÉTHIQUE

Troisième exercice portant sur les valeurs professionnelles comme base des décisions départementales

Mise en situation :

Un étudiant du programme de TRP en est à la fin du programme de formation. Il est en stage dans un milieu très exigeant et les informations qui sont parvenues à la coordonnatrice des stages sont à l'effet que l'étudiant remet en question la note qu'il a reçue car il lui manque 2 points pour réussir son stage. Le moniteur clinique est consulté et il indique que l'étudiant n'était pas prêt pour ce type de milieu mais personne n'avait été avisé avant la dernière semaine d'un tel risque d'échec pour cet étudiant qui n'a jamais rencontré de difficultés majeures au long de sa formation.

Préciser la décision à prendre en suivant les sept étapes de réflexion éthique basée sur les valeurs professionnelles.

Étapes de réflexion éthique : Exercice 3

1e étape : Étape individuelle et collective : **Analyser la situation** (établir les faits).

Mais avant d'identifier une valeur, il serait bon de se demander si une émotion est ici présente et qui pourrait influencer la décision.

- Quelle est votre réaction spontanée suite à la lecture de la mise en situation ?

- Y a-t-il des émotions qu'il vous semble important d'identifier car ces émotions peuvent teinter votre décision?

Comme la prise d'une décision éthique implique de procéder à une analyse rationnelle basée sur les valeurs qui font consensus dans le groupe, les prochaines étapes iront dans ce sens.

2e étape : Étape individuelle : À partir des valeurs professionnelles déjà priorisées par le groupe ou de la liste de valeurs (du guide d'accompagnement), **identifier la principale valeur** qui s'applique dans la situation analysée; quelle valeur peut influencer positivement les étapes de prise de décision.

3e étape : Étape individuelle : **Déterminer l'argument** qui mène à l'identification de cette valeur choisie (voir le guide d'accompagnement).

4e étape : **Étape collective** : **Tour de table** où chacun indique sa valeur principale retenue et l'argument qui l'accompagne.

5e étape : **Étape collective** : Échanges afin de **prioriser une valeur** qui sera retenue par le groupe (suite à un **consensus**).

6e étape : **Étape collective** : **Déterminer l'argument** qui mène à l'identification de la valeur prioritaire.

7e étape : **Étape collective** : Prendre la **décision éthique** et déterminer la manière de la **transmettre aux personnes impliquées**.

Suite à cette réflexion rationnelle, que retenez-vous de cet exercice sur les valeurs qui pourraient aider à la prise de décision départementale ?

ANNEXE 6

SCÉNARIO DE LA PREMIÈRE RENCONTRE

Au Cégep de Chicoutimi au Local F. 4004
Le 18 mars 2011

Heure	Éléments du scénario	Temps alloué
1 :30	1. Accueil et remerciements face à l'acceptation de participer à l'expérimentation du guide d'animation en éthique. 2. En tout temps, chaque participant peut se retirer de la démarche en toute liberté. Par contre, comme les méthodes préconisées visent le partage de valeurs, une participation active est souhaitée. 3. Clarification de mon rôle : Pour cette activité de recherche, je jouerai un rôle d'animatrice et ainsi, je ne participerai pas aux discussions. 4. Une partie des activités proposées seront d'abord personnelles. Il y aura ensuite un travail en groupe sous forme d'échange. Un tour de table permettra à chacun d'exprimer la ou les valeurs identifiées avec l'argumentation qui y est associée. Ainsi, la participation de chacun, bien que n'étant pas obligatoire, est souhaitée afin de favoriser la richesse des échanges. En dernier lieu, je rappelle à chacun et chacune qu'ils auront à m'indiquer leurs commentaires les plus sincères possibles afin que je puisse vérifier si l'outil éthique développé puisse démontrer une certaine utilité ou si cela ne présente pas vraiment d'intérêt dans nos vies départementales. Leurs commentaires représenteront la base de la collecte de données dont j'ai besoin pour évaluer mon projet de recherche.	5 min.
1 :35	Explication des grandes étapes des deux heures de l'expérimentation : 5. Clarification des buts de la recherche (baser nos décisions éthiques sur l'identification des valeurs). 6. Dans un premier temps, l'accent sera mis sur l'identification des valeurs liées aux tâches professionnelles des enseignantes et enseignants au collégial avec consensus départemental sur les valeurs prioritaires. 7. Dans un deuxième temps, en partant des valeurs professionnelles déjà établies par consensus, ces dernières	5 min.

seront regardées sous le volet des changements liés à l'arrivée des jeunes de la réforme.

8. Entre les deux heures d'expérimentation, il y aura une première évaluation par un questionnaire (questionnaire 1) qui cherche à identifier l'intérêt de l'outil (guide d'accompagnement distribué) et de la méthode expérimentée.
9. Dans un troisième temps, des valeurs professionnelles seront identifiées et priorisées en fonction de certaines situations départementales. De plus, l'argumentation liée à l'échelle de Kolhberg sera expliquée et servira à aider pour la justification du choix de la valeur prioritaire dans la situation.
10. Une dernière évaluation de la méthode sera demandée (questionnaire 2) afin d'évaluer l'intérêt du guide d'animation en éthique.

1 :40	11. Présentation du guide d'accompagnement et clarification des termes : a. Définition de l'éthique. b. Modèles de communication éthique. c. Valeurs personnelles et professionnelles.	10 min.
1 :50	12. Premier exercice portant sur les valeurs professionnelles qui font consensus dans le groupe départemental (Les consignes de cet exercice individuel puis collectif sont indiquées plus loin dans : Premier exercice portant sur les valeurs éthiques dans l'enseignement au collégial à partir de la liste qui se retrouve dans le guide d'accompagnement.	30 min.
2 :20	13. Explication du deuxième exercice portant sur une mise en situation permettant de déterminer les valeurs en cause dans une situation de changement. (Les consignes de cet exercice sont indiquées pour que les participantes et participants puissent le compléter individuellement avant la prochaine rencontre. Les échanges de groupe seront réalisés au début de la 2e rencontre.	5 min.
2 :25	14. Consignes visant le questionnaire à compléter et rappel de la date de la deuxième heure d'expérimentation pour ceux qui veulent et qui peuvent y assister.	5 min.
	15. Clôture de l'activité et remerciement pour la participation	

ANNEXE 7
PREMIER QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

suite à la première expérimentation du guide d'animation en éthique et du guide d'accompagnement qui y est associé.

Consignes pour répondre au questionnaire :

1. Ce questionnaire est anonyme et doit être complété à l'ordinateur, être imprimé et remis à Mme Jany Saindon, responsable de la coordination départementale dans l'enveloppe distribuée à la fin de la rencontre du 18 mars 2011.
2. Mettre en caractère gras l'énoncé qui correspond le mieux à votre réponse.
3. Indiquez vos commentaires personnels afin de clarifier votre pensée ainsi que des suggestions. Ces commentaires et suggestions seront grandement appréciés et analysés avec attention afin de bonifier l'outil et la démarche éthique s'il y a lieu.
4. Complétez le questionnaire et le remettre dans la semaine qui suit la rencontre. Un délai d'une semaine est proposé. **Remettre au plus tard le vendredi 25 mars 2011.**

Les questions 1 à 5 portent sur la première rencontre de groupe réalisée le 18 mars 2011.

Question 1 : Vous apparaît-il important de parler d'éthique dans votre profession enseignante au collégial ?

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires ou suggestions :

Question 2 : Les explications données lors de l'activité étaient claires et ont permis de bien comprendre l'enjeu éthique

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires ou suggestions :

Question 3 : Le premier exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles de l'enseignante et enseignant à l'ordre collégial a été éclairant pour moi personnellement

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires ou suggestions :

Question 4 : Le premier exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles de l'enseignante et enseignant à l'ordre collégial a été éclairant pour le groupe départemental face au consensus qu'il nous a amené à faire

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires ou suggestions :

Question 5 : Je trouve utile d'identifier les valeurs qui m'animent dans ma profession

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires et suggestions :

Les questions 6 et 7portent sur le guide d'accompagnement du guide d'animation en éthique

Question 6 : Le guide d'accompagnement est pertinent dans la démarche éthique proposée

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires et suggestions :

Question 7 : Des six parties du guide, indiquez celle ou celles que vous ne trouvez pas pertinentes. **Indiquez votre ou vos réponses en gras et commentez :**

1. Pourquoi parler d'éthique au collégial et pourquoi en parler maintenant :
   Commentaires et suggestions:
2. Éthique et professionnalisme en enseignement au collégial
   Commentaires et suggestions:
3. Valeurs éthiques dans la profession enseignante au collégial
   Commentaires et suggestions:
4. Arguments visant à expliquer la valeur identifiée par le groupe
   Commentaires et suggestions:
5. Activité communicationnelle éthique : dialogue et civilité
   Commentaires et suggestions:
6. Démarche éthique proposée
   Commentaires et suggestions:

Les questions 8 à 10 portent sur l'animation de l'activité du 18 mars 2011

Question 8 : Dans le cadre de cette expérimentation, l'animation a été réalisée d'une manière efficace.

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires et suggestions :

Question 9 : Le temps alloué permet de bien réaliser les activités proposées.

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires et suggestions :

Question 10 : Dans l'ensemble j'ai apprécié l'activité telle que proposée

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires et suggestions :

ANNEXE 8
SCÉNARIO DE LA DEUXIÈME RENCONTRE

Au Cégep de Chicoutimi au Local F. 4004

Le 6 avril 2011 ***Durée : 1 heure***

Heure	Éléments du scénario	Temps alloué
1 :30	1. Accueil et remerciements face à la réception des questionnaires dûment complétés et à l'acceptation de participer à cette deuxième étape d'expérimentation du guide d'animation en éthique.	5 min.
	2. Rappel du déroulement de la deuxième séance d'expérimentation du guide d'animation en éthique où seront reprises les valeurs liées aux tâches professionnelles qui ont fait consensus lors de la première rencontre.	
	3. Ces valeurs seront dans un premier temps reprises en fonction de la mise en situation liée au changement (exercice 2). Ainsi, l'identification du travail personnel se fera par tour de table et l'intervention de chaque membre du département est souhaitée afin de favoriser la richesse des échanges.	
	4. Une dernière étape sera ensuite proposée face à l'utilisation des valeurs professionnelles priorisées collectivement dans des situations où des décisions sont à prendre collectivement en vue de prendre des décisions éthiques.	
1 :35	5. Rappel de la situation portant sur les changements liés au contexte de l'arrivée des jeunes du secondaire issus du renouveau pédagogique.	5 min.
1 :40	6. Reprise des échanges en relation au deuxième exercice portant sur les valeurs favorisant les changements dans la profession enseignante. Tour de table où chacun s'exprime sur la valeur qu'il a identifiée comme associée à la mise en situation liée au changement. (Étape 1-4-5-6 et 7). On peut aussi prendre quelques minutes pour parler des émotions en lien avec une réaction spontanée qui sera ensuite pondérée par la résolution rationnelle basée sur les valeurs professionnelles.	30 min.
2 :10	7. Exercice 3 portant sur l'utilisation du modèle composé des 7 étapes de réflexion éthique dans le cadre d'une situation de décision départementale.	20 min
2 :30	8. Clôture de l'activité et remerciements.	
	9. Demande de compléter le questionnaire qui sera envoyé par courrier électronique et remis dans une enveloppe à la responsable de la coordination départementale dans un délai de 1 semaine.	

ANNEXE 9

DEUXIÈME QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

suite à la deuxième expérimentation du guide d'animation éthique et du guide d'accompagnement qui y est associé.

Consignes pour répondre au questionnaire :

1. Ce questionnaire est anonyme et doit être complété à l'ordinateur, être imprimé et remis sous la porte de mon bureau au C 3022.5
2. À remettre dans une enveloppe distribuée à la fin de la rencontre du 6 avril 2011.
3. **Mettre en caractère gras l'énoncé qui correspond le mieux à votre réponse.**
4. Indiquez vos commentaires personnels afin de clarifier votre pensée ainsi que des suggestions. Ces commentaires et suggestions seront grandement appréciés et analysés avec attention afin de bonifier l'outil et la démarche éthique s'il y a lieu.
5. Complétez le questionnaire et le remettre dans la semaine qui suit la rencontre. Un délai d'une semaine est proposé. **Remettre au plus tard le mercredi le 13 avril 2011.**

Question 1 : Suite aux activités réalisées dans le cadre de cette deuxième rencontre, vous apparaît-il important de parler d'éthique dans votre profession enseignante au collégial ?

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires ou suggestions :

Question 2 : Les explications données lors de l'activité étaient claires et ont permis de bien comprendre l'enjeu éthique.

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires ou suggestions :

Question 3 : Le deuxième exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles en période de changement et d'adaptations liées à l'arrivée des jeunes formés différemment (réforme de l'éducation) a été éclairant pour moi personnellement.

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires ou suggestions :

Question 4 : Le deuxième exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles en période de changement et d'adaptations liées à l'arrivée des jeunes formés différemment (réforme de l'éducation) a été éclairant pour le groupe départemental face au consensus qu'il nous a amené à faire.

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires ou suggestions :

Question 5 : Le troisième exercice portant sur l'identification des valeurs professionnelles dans le cadre d'une décision départementale a été éclairant pour moi personnellement.

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires et suggestions :

Question 6 : Suite à cette deuxième heure d'expérimentation du guide d'animation éthique, je trouve plus facile d'identifier les valeurs professionnelles.

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires et suggestions :

Question 7 : Suite à ces deux expérimentations, je comprends mieux le lien entre les émotions et les valeurs dans la prise de décision.

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires et suggestions :

Question 8 : Suite au travail à partir du **guide d'accompagnement**, je trouve que les parties suivantes ne sont pas nécessaires. **Indiquez votre ou vos réponses en gras.**

1. Pourquoi parler d'éthique au collégial et pourquoi en parler maintenant :
   Commentaires et suggestions:
2. Éthique et professionnalisme en enseignement au collégial
   Commentaires et suggestions:
3. Valeurs éthiques dans la profession enseignante au collégial
   Commentaires et suggestions:
4. Arguments visant à expliquer la valeur identifiée par le groupe
   Commentaires et suggestions:
5. Activité communicationnelle éthique : dialogue et civilité
   Commentaires et suggestions:
6. Démarche éthique proposée
   Commentaires et suggestions:

Commentaires et suggestions :

Question 9 : Des 7 étapes suggérées dans le modèle d'animation éthique, y a-t-il des étapes que vous trouvez inutiles.

1e étape : Étape individuelle et collective : Analyser la situation (établir les faits).

- Commentaires et suggestions :

2e étape : Étape individuelle : À partir des valeurs professionnelles déjà priorisées par le groupe ou de la liste de valeurs (du guide d'accompagnement, p. ?), identifier la principale valeur qui s'applique dans la situation analysée.

- Commentaires et suggestions :

3e étape : Étape individuelle : Déterminer l'argument qui mène à l'identification de cette valeur choisie (guide d'accompagnement, p. ?).

- Commentaires et suggestions :

4e étape : Étape collective : Tour de table où chacun indique sa valeur principale retenue et l'argument qui l'accompagne.

- Commentaires et suggestions :

5e étape : Étape collective : Échanges afin de prioriser une valeur qui sera retenue par le groupe (par consensus).

- Commentaires et suggestions :

6e étape : Étape collective : Déterminer l'argument qui mène à l'identification de la valeur prioritaire.

- Commentaires et suggestions :

7e étape : Étape collective : Prendre la décision éthique et déterminer la manière de la transmettre aux personnes impliquées.

- Commentaires et suggestions :

Commentaires et suggestions :

Question 10 : Je trouverais pertinent de continuer à utiliser ce modèle

Pas du tout *Très peu* *Oui un peu* *Oui beaucoup*

Commentaires et suggestions :

Autres commentaires supplémentaires suite à l'expérimentation :

Merci de votre collaboration bien appréciée.

ANNEXE 10

LISTE DES VALEURS PROFESSIONNELLES IDENTIFIÉES

Par le groupe départemental en Techniques de réadaptation physique
du Cégep de Chicoutimi

Suite à l'exercice 1 réalisé les 18 mars et 6 avril 2011

Tâches professionnelles	Valeurs professionnelles identifiées par le groupe À partir des valeurs individuelles	Valeur qui fait consensus au sein du groupe
1. Collaborer à la vie du programme	Valeurs qui sont ressorties plus d'une fois : • Collaboration (5), engagement (4), partenariat (2) Valeurs qui sont ressorties une seule fois : • Épanouissement, complémentarité, partage, coopération, implication institutionnelle, respect de soi et d'autrui.	Collaboration Qui dépend de l'engagement.
1. Participer à la vie départementale	Valeurs qui sont ressorties plus d'une fois : • Collaboration (5), engagement (4), travail en collégialité (3), ouverture d'esprit (3), partage (2), solidarité (2), harmonie(2), respect (2). Valeurs qui sont ressorties une seule fois : • Complémentarité, implication institutionnelle, plaisir, coopération, ouverture à l'autre, transparence, équité.	Travail en collégialité
2. Maîtriser son savoir disciplinaire	Valeurs qui sont ressorties plus d'une fois : • Rigueur (5), compétences professionnelles (3), curiosité intellectuelle (3) Valeurs qui sont ressorties une seule fois : • Sincérité, jugement, satisfaction, respect des autres, humilité, perfectionnisme, professionnalisme, devoir, adaptation, engagement, responsabilité	Rigueur et Compétences professionnelles (associées à la curiosité intellectuelle)
3. Développer des compétences en enseignement	Valeurs qui sont ressorties plus d'une fois : • Professionnalisme (5), (va avec compétence professionnelle), créativité avec ouverture d'esprit (4), rigueur (3), curiosité intellectuelle (2), confiance (2) Valeurs qui sont ressorties une seule fois : • Excellence, perfectionnisme, épanouissement, engagement, instruction, respect des élèves, sens du devoir, qualité du français, curiosité.	Respect de l'élève et de soi-même

4. Préparer ses cours	Valeurs qui sont ressorties plus d'une fois : • Rigueur (7), planification (5), ordre (4), efficacité (2) Valeurs qui sont ressorties une seule fois : • Imagination, individualisme, constance, discipline, créativité	Planification Rigueur
5. Donner ses cours (prestation)	Valeurs qui sont ressorties plus d'une fois : • Créativité (5) Valeurs qui sont ressorties une seule fois : Enthousiasme, plaisir, rigueur, partage	Créativité
6. Évaluer les compétences	Valeurs qui sont ressorties plus d'une fois : • Honnêteté (4), jugement (3) Valeurs qui sont ressorties une seule fois : Impartialité, rigueur	Honnêteté et jugement
7. Encadrer les étudiants et étudiantes	Valeurs qui sont ressorties plus d'une fois : • Ouverture à l'autre, engagement, générosité-don de soi (2) Valeurs qui sont ressorties une seule fois : Responsabilité, professionnalisme, discipline	Engagement
8. Se perfectionner	Valeurs qui sont ressorties plus d'une fois : • Professionnalisme (4), compétences professionnelles (3) Valeurs qui sont ressorties une seule fois : Rigueur, plaisir	Compétences professionnelles

ANNEXE 11

LES SEPT ÉTAPES DU GUIDE D'ANIMATION EN ÉTHIQUE[9]

1e étape : Étape **individuelle** : **Analyser la situation** (établir les faits).

Mais avant d'identifier une valeur, il serait bon de se demander si une émotion est ici présente et qui pourrait influencer la décision.

- Quelle est votre réaction spontanée suite à la lecture de la mise en situation :

- Y a-t-il des émotions qu'il vous semble important d'identifier car ces émotions peuvent teinter votre décision.

- Comme la prise d'une décision éthique implique de procéder à une analyse rationnelle basée sur les valeurs qui font consensus dans le groupe, les prochaines étapes iront dans ce sens.

2e étape : Étape individuelle : À partir des valeurs professionnelles déjà priorisées par le groupe ou de la liste de valeurs (du guide d'accompagnement), **identifier la principale valeur** qui s'applique dans la situation analysée, quelle valeur peut influencer positivement les étapes de changement ou d'adaptation.

[9] Ce modèle en sept étapes est inspiré du modèle de Legault (1999) qui porte sur la résolution d'un dilemme éthique. Les sept étapes du présent modèle d'animation en éthique ont été légèrement modifiées suite à l'expérimentation vécue en 2011 avec une équipe départementale.

3e étape : **Étape collective** : **Tour de table** où chacun indique sa valeur principale retenue.

4e étape : **Étape collective** : Recenser les règles, normes et lois qui s'appliquent dans la situation.

5e étape : **Étape collective** : Déterminer **la valeur prioritaire consensuelle** déterminée par le groupe.

6e étape : **Étape collective** : **Déterminer l'argument** qui mène à l'identification de la valeur prioritaire.

7e étape : **Étape collective** : Déterminer l'action ou la **décision éthique** en lien avec la valeur consensuelle. Déterminer ensuite la modalité d'application de l'action et de la manière de la **transmettre aux personnes impliquées** par la décision éthique.

Suite à cette réflexion rationnelle, que retenez-vous de cet exercice sur les valeurs qui pourraient aider à la prise de décision départementale?