

Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec

Luc Desautels

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

Christiane Gohier

Université du Québec à Montréal

France Jutras

Université de Sherbrooke

Après avoir présenté la démarche générale du projet de recherche et situé l'objectif et la méthodologie, cet article rapporte et discute les principales préoccupations éthiques d'enseignantes et d'enseignants du collégial québécois francophone, telles que dégagées de huit groupes de discussion (*focus groups*) auxquels ont participé 63 enseignantes et enseignants en 2006-2007. Il s'agit de préoccupations éthiques en rapport aux étudiants (finalité, évaluation, encadrement), aux collègues (comportements déplorables, difficulté à intervenir) et à l'enseignement proprement dit (choix des contenus, maintien de l'expertise).

Mots clés : préoccupations éthiques; profession enseignante; collégial; groupe de discussion (*focus group*)

After outlining this research study's general approach, objectives and methodology, we identify and discuss the main ethical concerns of teachers in the Francophone college system in Quebec. The data were gathered in 2006–2007 from 63 teachers who took part in eight focus groups. Their ethical concerns were with students (goals, evaluation, educational environment), colleagues (regrettable behaviour, difficulty of intervening), and teaching itself (choice of content, maintaining expertise).

Keywords: ethical concerns, teaching profession, college, focus group

Dans le cadre d'un projet de recherche portant sur les enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial, une démarche a été entreprise afin de repérer ce qui est mis en jeu dans les interrogations et les décisions que les enseignantes et les enseignants ont à prendre dans l'exercice de leur profession; par exemple, le bien-être des étudiants, leur réussite, l'intégrité des enseignants (Gohier, Jutras, & Desautels, 2007b). Cette démarche s'inscrit dans un contexte éducatif dans lequel on affirme la nécessité de prendre en compte la dimension éthique de l'intervention éducative dans la formation des maîtres (Gohier, 1997, 2005; Lessard, 1999; Macmillan, 1993; Strike & Ternasky, 1993) et l'importance de développer un cadre de référence éthique pour le corps enseignant (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2004).

Pour effectuer le repérage des enjeux éthiques de la profession enseignante, une série de groupes de discussion a été organisée en 2006-2007 afin d'entendre le point de vue de professeurs. À partir des matériaux récoltés lors de ces groupes de discussion, une enquête par sondage a été administrée en 2007-2008, enquête dont les résultats sont actuellement en traitement. Dans le présent article, après avoir rapporté succinctement la problématique et le cadre théorique de cette recherche et en avoir présenté les objectifs et la méthodologie, les principales préoccupations éthiques d'enseignantes et d'enseignants du collégial québécois, telles qu'elles se dégagent des groupes de discussion, seront mises en relief et discutées.

1. LA PROBLÉMATIQUE ET LE CADRE THÉORIQUE

Conçu comme une profession par certains ou comme un art par d'autres, l'enseignement est considéré par les intervenants du monde de l'éducation comme un acte relationnel qui vise au premier chef les étudiants. C'est ce qu'illustre, par exemple, une recherche qualitative interculturelle menée par Collinson, Killeavy et Stephenson (1999) auprès d'enseignantes et d'enseignants exemplaires anglais, américains et irlandais. Cette recherche portait sur les croyances soutenant la dimension éthique de leur rôle: « [...] knowing students is a necessary condition for caring, respect is an indispensable foundation for establishing classroom relationships, and an ethic of care is a prerequisite for effective teaching and optimal student learning » (p. 350).

Mais l'aspect relationnel de l'intervention éducative auprès des étudiants n'épuise pas toutes les dimensions éthiques de la profession enseignante. D'une part, l'enseignant doit établir des relations avec d'autres acteurs de la profession enseignante, dont les collègues, parents et administrateurs scolaires (Campbell, 2000; Blunden, 1996; COFPE, 2004). D'autre part, il doit s'interroger sur ses valeurs, sur les finalités de son acte, sur son rapport au savoir et son souci de l'actualiser, de même que sur ses choix en matière de pédagogie et d'évaluation (Hare, 1993; Gohier, Jutras, & Desautels, 2007a). Les dimensions éthiques de l'enseignement sont donc de nature diverse et se traduisent par une réflexion sur des objets ou des situations qui, dans l'exercice de la profession, suscitent des questionnements, voire des dilemmes dans l'orientation de la conduite envers l'autre. Elles peuvent être perçues à travers le prisme de prescriptions déontologiques intériorisées ou à travers le filtre du regard et de l'échelle de valeurs personnelles (Gohier & Jeffrey, 2005; Gohier, Jutras, & Desautels, 2007b)

Pour les différents acteurs du milieu éducatif, les préoccupations et décisions d'ordre éthique recèlent par ailleurs des enjeux qui ont une portée plus grande que les retombées immédiates d'un geste circonstancié. Qu'est-ce qui est mis en jeu dans les interrogations et les décisions, le bien-être des étudiants, leur réussite, l'intégrité des enseignants ?

Dans le cadre de cette recherche, comme il s'agit de mettre au jour les préoccupations de nature éthique, tels que perçues par les enseignants, selon leur vécu, dans l'exercice de leur profession, le concept d'éthique est retenu, car il laisse la place à l'expérience individuelle et à la réflexivité. Pour rester dans un registre contemporain, nous retenons la définition de l'éthique proposée par Ricœur, l'un des chefs de file de la réflexion dans ce domaine. Ricœur (1990), se réclamant de l'héritage aristotélicien, définit l'éthique comme une visée, celle « de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (p. 257). Bien qu'elles soient complémentaires, il y a préséance de l'éthique sur la morale; en effet, la morale manifeste un caractère prescriptif et normatif, alors que l'éthique consiste en une activité réflexive en regard de son comportement envers l'autre et dans la capacité à mettre et à se mettre en récit, à allier narrativité et réflexivité. Cette position se situe au cœur de la conception ricœurienne de l'éthique et de la reconstruction narrative de Fer-

ry (2002) (voir aussi Gohier, Jutras, & Desautels, 2007b). Elle relève également de l'éthique appliquée « centrée sur la prise de décision éclairée par des personnes dans des situations concrètes où les solutions habituelles sont inefficaces ou inexistantes » (Desaulniers & Jutras, 2006, p. 36). Cette approche adopte une démarche inductive et interactive qui réserve le rôle premier aux acteurs, selon le contexte de leur pratique professionnelle (Desautels, 2005; Legault, 1997).

Si plusieurs écrits ont été produits sur les questions d'éthique en enseignement ou en éducation (Desaulniers & Jutras, 2006; Imbert, 1987; Longhi, 1998; Meirieu, 1991; Prairat, 2005; Reboul, 1992; voir aussi Goodlad, Soder, & Sirotnik, 1990; Strike, 1990; Strike & Ternasky, 1993), peu se sont penchés sur les représentations qu'ont les enseignants des préoccupations, des dilemmes ou encore des enjeux éthiques de leur profession. Certains l'ont fait pour les enseignants du primaire et du secondaire. À titre d'exemple, Campbell (1996, 2000) rapporte des dilemmes vécus par des enseignants en Ontario. Il ressort des cas examinés que les dilemmes auxquels les enseignants font face sont très variés et peu susceptibles d'être entièrement couverts par un éventuel code d'éthique professionnelle. Quant à Zubay et Soltis (2005), ils relatent des dilemmes rapportés par des administrateurs scolaires de cas vécus par leurs pairs ou encore par des enseignants aux États-Unis. Les résultats mettent en lumière la pertinence d'utiliser la réflexion sur de tels cas pour contribuer à la formation des futurs enseignants.

À notre connaissance, il n'existe cependant pas d'études similaires au Québec et plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement à l'ordre collégial. Pour combler cette lacune, une recherche visant à mettre au jour les préoccupations éthiques vécues par les enseignants du collégial dans l'exercice de leur profession se penche sur ce sujet.

2. LES OBJECTIFS ET LA MÉTHODOLOGIE RETENUS

La première phase de la recherche ayant pour objectif d'explorer le discours des enseignants sur l'éthique liée à leur profession, la méthode du *focus group* fut retenue. Cette méthode, aussi appelée groupe de discussion (Geoffrion, 1992; Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1997), permet de réunir des personnes dans un climat de discussion libre, par ailleurs animée et orientée thématiquement par un animateur/chercheur. Dans ce

contexte, la discussion est ouverte et permet la formulation d'enjeux, selon un guide d'animation préétabli dont les questions sont présentées ci-après. Cette formulation ne se fait pas en vase clos, mais dans le contexte d'une discussion qui favorise l'échange et la réflexion avec des pairs. La méthode du groupe de discussion permet alors de couvrir le spectre le plus complet possible des avis sur l'éthique professionnelle de l'enseignement et assure la saturation des données plus rapidement qu'en procédant par entrevues, entretiens ou questionnaires individuels.

Les données ont été recueillies auprès de huit groupes de discussion dans lesquels 63 enseignants ont été réunis, en fonction du secteur où ils enseignent, préuniversitaire, technique ou de la formation générale¹, dans six cégeps publics et deux collèges privés francophones situés dans de grands centres urbains du Québec et en région. Le guide d'animation comporte neuf questions, dont sept plus centrales : après avoir signalé leurs préoccupations générales en regard de leur métier d'enseignant, les personnes étaient appelées à identifier celles qu'elles jugeaient d'ordre éthique ou moral, à justifier ce classement, à rapporter les stratégies et les points de repère utilisés pour les traiter, à ajouter toute circonstance favorisant leur réflexion éthique. Compte tenu de l'ampleur des données recueillies, c'est à la lumière des réponses obtenues à la question principale «Parmi les préoccupations évoquées précédemment, lesquelles relèvent de l'éthique ou de la morale?»² que seront présentées ci-dessous les préoccupations éthiques les plus largement partagées.

¹ Les cours de la formation générale (philosophie, français, anglais et éducation physique) sont obligatoires dans tous les programmes d'études collégiales, fussent-ils pré-universitaires (2 ans) ou techniques (3 ans); voir à <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/program/program.asp>

² Une autre question demandait aux participants s'ils faisaient une différence entre éthique et morale; l'examen des réponses (72 extraits pertinents) nous mène à la conclusion que la distinction habituellement reçue dans les milieux avertis et sur laquelle nous avons nous-mêmes tablé, à savoir que l'éthique possède un caractère plus réflexif alors que la morale serait plus normative, est loin de se retrouver chez les participants. En effet, d'une part, ce qui est affirmé de l'éthique par les uns est mis au compte de la morale par les autres et vice-versa. D'autre part, de nombreux enseignants des programmes techniques, dont plusieurs sont membres d'ordres professionnels, voient un lien immédiat entre éthique et codes de déontologie / codes d'éthique.

Les participants ont été recrutés sur une base volontaire par le biais d'une invitation transmise par un conseiller ou une conseillère pédagogique de leur collègue contacté au préalable. Le nombre de participants par groupe de discussion, hommes et femmes, se situait entre quatre et 11. Leur expérience variait, certains étant au début, d'autres à mi-course ou en fin de carrière. La durée de chaque rencontre fut de deux heures. Les données furent enregistrées, en sus des notes prises par un observateur en séance. Les enregistrements furent transcrits et une analyse de contenu fut effectuée à l'aide de catégories mixtes, préétablies par les chercheurs à partir des questions du guide d'animation et des réponses qu'ils avaient anticipées ou émergentes en cours d'analyse (Paillé & Mucchielli, 2003). Les extraits tirés des *verbatim* ont été codés, numérotés³ et classés à l'aide d'un logiciel spécialisé d'analyse qualitative (NVivo). La détermination des principales préoccupations éthiques a été opérée par le tri des extraits en fonction du nombre d'occurrences par catégorie, du nombre de locuteurs à la source de ces occurrences ainsi que du nombre de groupes de discussion au cours desquels elles furent abordées.

3. LES RÉSULTATS OBTENUS

L'analyse des *verbatim* a permis de relever 378 extraits pertinents pour dégager les préoccupations éthiques liées à la profession enseignante. Cette analyse a aussi permis d'organiser le matériel de la manière illustrée par le tableau 1.

Toutes les préoccupations éthiques signalées par les participants peuvent se décliner en termes relationnels, c'est-à-dire « en rapport » avec un domaine ou avec des protagonistes de la vie professionnelle enseignante : le rapport à la profession (identité professionnelle et système de soutien), le rapport à l'autorité (locale, syndicale, gouvernementale), le rapport à soi (devoir et satisfaction personnels), le rapport à l'enseignement (contenus, pédagogie, formation), le rapport aux collègues (comportements déplorables et difficulté d'intervenir), le rapport aux étudiants (encadrement, évaluation et finalité).

³ Les extraits tirés des *verbatim* dans cet article renvoient à cette numérotation.

Tableau 1

Liste des préoccupations éthiques triées par ordre décroissant de nombre d'occurrences par catégorie, de nombre de locuteurs à la source de ces extraits et de nombre de groupes de discussion à l'intérieur desquels ces extraits ont été recueillis

Préoccupations éthiques	Nb d'occurrences total = 378	Nb de locuteurs max. = 63	Nb de groupes max. = 8
<i>En rapport aux étudiants</i>	188	62	8
<i>En rapport aux collègues</i>	76	37	8
<i>En rapport à l'enseignement</i>	43	27	7
<i>En rapport à l'autorité</i>	32	16	7
<i>En rapport à la profession</i>	26	22	6
<i>En rapport à soi-même</i>	13	9	6

C'est à l'intérieur de trois catégories principales que se retrouvent le plus grand nombre de commentaires, de la part du plus grand nombre de locuteurs, répartis dans le plus grand nombre de groupes de discussion : les préoccupations éthiques des enseignants se situent principalement par rapport à leurs relations avec les étudiants, puis à celles qu'ils entretiennent avec leurs collègues et à leur propre enseignement. Puisque ce sont là les trois préoccupations principales, et compte tenu des contraintes d'espace ainsi que de la volonté de laisser le plus de place possible au point de vue des participants, seuls ces trois types de préoccupa-

tions seront explorés en commentant les sous-catégories les plus présentes.

3.1 LES PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES PAR RAPPORT AUX ÉTUDIANTS

La moitié des commentaires reçus quant aux préoccupations éthiques des enseignants portent sur le rapport aux étudiants (188/378). Le tableau 2 détaille cette catégorie.

Recueillis auprès de 23 participants différents dans sept des groupes de discussion, près du quart des commentaires classés dans cette catégorie (46/188) soulèvent des interrogations quant aux finalités de l'enseignement : les enseignants œuvrant en formation générale et pré-universitaire mentionnent à l'occasion la transmission de connaissances, les enseignants des programmes techniques signalent plutôt l'importance de former des travailleurs compétents, mais plus de la moitié (25/46) de tous les commentaires reçus et ce, peu importe le secteur d'enseignement, montrent que le principal malaise éthique se situe dans la tension entre une vision humaniste et citoyenne de l'éducation et une vision plus techniciste, affairiste, centrée sur les besoins du marché du travail. Cette tension semble vécue quelle que soit la discipline enseignée ou le programme. Ainsi, cette enseignante de philosophie qui affirme que « [...] ma préoccupation première, en tant que professeure de philosophie, est de m'assurer que j'éduque mes élèves en respectant une vision, je dirais, humaniste de l'éducation, plutôt qu'une vision instrumentaliste » (127) et cet enseignant de comptabilité qui ajoute «une autre préoccupation que j'ai aussi, beaucoup dans les programmes techniques : est-ce qu'on doit former des opérants ou des êtres humains complets, etc. ?» (43) ou celui-ci, enseignant en santé animale, qui remarque que «sur le plan des contenus, c'est pareil. Par exemple, est-ce qu'on forme la personne par rapport à une société, ou on forme un technicien compétent au travail qu'il va faire? » (125)

Tableau 2

Les préoccupations éthiques par rapport aux étudiants triées par ordre décroissant de nombre d'occurrences par catégorie, de nombre de locuteurs à la source de ces extraits et de nombre de groupes de discussion à l'intérieur desquels ces extraits ont été recueillis

Préoccupations éthiques	Nb d'occurrences total = 378	Nb de locuteurs max. = 63	Nb de groupes max. = 8
Finalité de l'enseignement	46	23	7
Formation intégrale de la personne	25	18	7
Formation de travailleurs compétents	14	10	4
Transmission de connaissances	7	7	5
Évaluation	41	31	8
Échecs des étudiants	19	18	6
Équité	10	9	4
Justice	9	7	5
Objectivité	2	2	2
Légitimité de l'évaluation	1	1	1
Encadrement	31	23	6
Équité	15	12	4
Attitudes et comportements des étudiants	12	11	3
Motiver les étudiants	4	2	1
Légitimité de l'intervention	15	12	8
Relation d'aide	9	7	5
Justice de l'intervention	4	4	4
Gestion de classe	2	2	2
Manque de respect étudiant	13	13	6
face à l'éducation	8	8	4
face aux professeurs	5	5	3
Limites de la relation	9	8	4
Professeur modèle, poids symbolique	9	8	3
Limites de l'intervention	8	7	4
Sentiment d'appartenance	5	4	2

Écart des générations	3	3	1
Admission des étudiants	2	2	1
Étudiants handicapés	2	2	1
Confidentialité	2	1	1
Différences culturelles	2	1	1
Total	188	62	8

Le deuxième champ de préoccupation éthique relatif aux étudiants concerne l'évaluation des apprentissages. Abordé dans tous les groupes de discussion et par 31 participants différents, c'est presque un quart des interventions au sujet du rapport aux étudiants qui porte sur ce sujet (41/188). Les participants s'interrogent sur les valeurs d'équité, de justice et d'objectivité qui doivent s'incarner dans leurs pratiques d'évaluation. Ainsi cet enseignant de littérature française qui affirme que « l'évaluation, pour nous, c'est être équitables... justes, pertinents et équitables. C'est difficile quelquefois. » (256) ou cette enseignante de techniques juridiques qui témoigne : « Mais l'évaluation aussi pour moi c'est toujours beaucoup, beaucoup, beaucoup de questionnements. Est-ce que je suis juste présentement? Est-ce que j'évalue bien? Est-ce que c'est utile ce que je fais? Est-ce que c'est vraiment là-dessus que je devrais insister? » (28) Toutefois, si l'on se fie aux commentaires de la majorité des locuteurs qui se sont dits préoccupés par l'évaluation (18/31), c'est principalement leur responsabilité quant à l'échec de certains étudiants qui les interpelle, particulièrement quand ils sont aux prises avec des cas limites, c'est-à-dire des étudiants dont la somme des notes est près du seuil de réussite :

Et je dis toujours à mes collègues : « La plus grande difficulté que j'ai c'est est-ce que ça vaut un 60 ou un 55? ». Quand on est rendu là, c'est extrêmement difficile, je suis capable de dire si une élève a 65 et qu'elle est très ordinaire dans sa compétence, mais elle est là. Mais quand vient le temps de dire : « elle l'a minimalement ou elle ne l'a pas », c'est extrêmement difficile. Le poids à porter de l'évaluation, particulièrement dans les cours-stages, c'est très difficile. C'est une préoccupation pour moi. (195, enseignante en éducation à l'enfance)

En troisième place, avec près du cinquième des mentions des participants (31/188) provenant de 23 locuteurs différents s'étant exprimés dans six groupes de discussion, se retrouvent les questions relatives à l'encadrement des étudiants. Les enseignants dans les formations générale et préuniversitaire sont surtout préoccupés par l'équité dont ils doivent faire preuve envers les étudiants, peu importe leur milieu de provenance ou leurs capacités. Par exemple, cette enseignante de littérature française affirme « [...] j'essaie par tous les moyens d'être juste avec les plus forts, et de pouvoir trouver un moyen d'aider les plus faibles. Mais parfois c'est très difficile et c'est frustrant. » (45) Pour ce type d'enseignants, le défi consiste à trouver l'équilibre, à calibrer le niveau de leurs interventions.

Pour leur part, les enseignants des programmes techniques se sont révélés davantage préoccupés par l'encadrement des attitudes et du comportement de leurs étudiants. Les enseignants s'interrogent, par exemple, comme cette enseignante de génie civil, sur la manière de leur « [...] inculquer en plus des savoirs, des attitudes attendues une fois sur le marché du travail » (77), d'éradiquer, comme le dit cette enseignante d'éducation spécialisée, « des attitudes ou des comportements qui ne sont pas propices à la profession. » (95) En somme, ces enseignants se demandent, comme cet enseignant de santé animale, « [...] jusqu'à quel point on est permissifs ou directifs à l'égard de certaines normes qu'on se donne comme société, et de normes qu'on veut leur demander à eux aussi de respecter? » (125) surtout lorsque nous sommes, dira ce professeur en soins infirmiers,

[...] confrontés à des valeurs différentes chez nos élèves, à être pas du tout le même engagement; il faut constamment *dealer* avec ces jeunes-là et se dire que c'est une génération qui est différente et continuer quand même à transmettre. Si on essaie de transmettre des valeurs, est-ce que c'est correct ou pas? (170)

3.2 LES PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES PAR RAPPORT AUX COLLÈGUES

Abordé dans tous les groupes de discussion et par plus de la moitié des participants, le cinquième des commentaires reçus sur les préoccupations éthiques des enseignants met en cause le rapport avec les collègues (76/378). Le tableau 3 en montre la distribution.

Les enseignants confient à quel point les comportements déplorables de certains collègues les interpellent (13/76), particulièrement l'inégalité dans l'engagement au sein du collège (6/76) et le non-respect des règles adoptées en équipe (18/76), combien il leur est difficile d'intervenir vis-à-vis des collègues fautifs (24/76), et ce, même s'ils ont des responsabilités de coordination à l'intérieur du département (8/76).

Les comportements dénoncés visent ceux qui « [...] ne veulent pas se mettre à niveau dans leur discipline, qui font la loi du minimum, un peu comme nos étudiants » (276, enseignante de biologie), ceux qui « [...] partent en vacances durant une session... en se déclarant malade » (459, enseignant de physique), « [...] l'absentéisme des professeurs » (159, enseignante de techniques de mode), « [...] sortir avec les étudiants, entreprendre une relation personnelle avec les étudiants, amoureuse ou flirteuse [...] » (260, enseignante de littérature française), « [...] un collègue fait, dit quelque chose, ou on sait qu'il agit de telle façon avec ses élèves, ou qu'il leur a passé tel commentaire, etc., avec lequel on est pas, mais pas d'accord du tout » (177, enseignant de techniques de comptabilité), d'autres « [...] qui ont des attitudes ou des habitudes qui seraient en tout cas à réprimer normalement » (125, enseignant de santé animale), des conflits d'intérêts « [...] comme peut-être vous connaissez : je produis un livre, je l'édite, et je le rends obligatoire pour suivre mon cours » (187, enseignante d'éducation à l'enfance), ceux qui, dans les programmes techniques, se font « remplacer par d'autres parce qu'ils avaient des contrats plus payants, en dessous de la table » (111, enseignant en design industriel) ou ceux qui manquent de respect envers « [...] les membres du personnel, là je ne parle pas juste des professeurs, entre autres, j'ai vu des comportements odieux de professeurs ou de professionnels du collège face aux secrétaires. » (280, enseignante de littérature française)

Tableau 3

Les préoccupations éthiques par rapport aux collègues triées par ordre décroissant de nombre d'occurrences par catégorie, de nombre de locuteurs à la source de ces extraits et de nombre de groupes de discussion à l'intérieur desquels ces extraits ont été recueillis

Préoccupations éthiques	Nb d'occurrences total = 378	Nb de locuteurs max. = 63	Nb de focus max. = 8
Difficulté d'intervenir	24	20	8
Concertation des interventions	18	18	6
Comportements déplorables	13	13	7
Rôle du coordonnateur	12	10	5
Possibilité de l'intervention	8	8	4
Enjeu politique	2	2	2
Équité	2	1	1
Implication au sein du collègue	6	5	3
Confidentialité	3	3	2
Total	76	37	8

Toutefois, les deux types de cas les plus souvent dénoncés sont l'écart avec les règles adoptées préalablement en équipe départementale et, dans une moindre mesure, l'inégalité dans l'investissement personnel au collège. Dans le premier cas, représentant près du quart des problèmes éthiques vis-à-vis des collègues (18/76), 18 enseignants différents répartis dans six groupes de discussion notent leur désarroi devant des collègues qui s'écartent volontairement des positions adoptées par leur département. Ainsi, comme le rapportent ces enseignants, « on fait des réunions d'équipe, on prend des décisions, une semaine après tu reviens sur une décision où tu sais qu'un de tes collègues fait ce qu'il veut » (169, enseignante d'éducation spécialisée), «[...] le problème commence quand on établit des règles ou des façons de faire et

qu'on commence à ne pas les respecter. » (270, enseignant de génie mécanique) Quant au deuxième type, celui de l'inégalité de l'engagement dans l'établissement, près d'un commentaire sur dix reçus portant sur les collègues déplore cette iniquité (6/76). Par exemple, quand cette enseignante de philosophie affirme « [...] parce qu'à un moment donné on a l'impression que c'est toujours les mêmes qui font tout. Et qu'il y en a d'autres qui ne font rien, mais ils chialent » (295) ou encore cette enseignante d'anglais qui relève qu'il y en a certains « qui vont s'investir énormément, qui vont être généreux d'eux-mêmes, et il y en a d'autres qui ne sont pas généreux, ils vont laisser faire par les autres. » (292)

Or, tel que signalé dans tous les groupes de discussion, près du tiers des commentaires relatifs aux préoccupations éthiques vis-à-vis des collègues (24/76), commentaires émis par 20 locuteurs différents, rapportent qu'il y a un enjeu éthique dans la difficulté même à intervenir auprès d'un collègue jugé fautif et ce, qu'on soit simple collègue ou qu'on soit responsable de la coordination de son département. Voici un extrait bien représentatif de ce questionnement éthique :

Quel est notre devoir envers nos collègues? Si on n'est pas d'accord avec une pratique d'un collègue, qu'est-ce qu'on dit aux étudiants? Si un étudiant vient nous voir et nous dit : « Un collègue a fait ça » [...] Qu'est-ce qu'on fait avec ça? Est-ce qu'on doit en parler au collègue? C'est juste un collègue, je ne suis pas son patron, qu'est-ce que je fais? Ça, c'est un enjeu éthique qui me... qui... que je trouve vraiment difficile [...] (361, enseignante de littérature française)

3.3 LES PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES PAR RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT

Dans cette catégorie où sont regroupés un peu plus du dixième de tous les commentaires sur les préoccupations éthiques des enseignants (43/378), le tableau 4 montre que ce sont le choix des contenus et le maintien de l'expertise professionnelle qui suscitent le plus d'inquiétude chez les participants.

Tableau 4

Les préoccupations éthiques par rapport à l'enseignement triées par ordre décroissant de nombre d'occurrences par catégorie, de nombre de locuteurs à la source de ces extraits et de nombre de groupes de discussion à l'intérieur desquels ces extraits ont été recueillis

Préoccupations éthiques	Nb d'occurrences total = 378	Nb de locuteurs max. = 63	Nb de focus max. = 8
Choix des contenus	22	15	6
Influence sur les étudiants	13	10	4
Contenu vs pédagogie	3	3	3
Contenus souhaités vs prescrits	3	3	3
Responsabilisation des étudiants	3	3	3
Maintien de l'expertise professionnelle	10	9	3
Programme vs finalité éducative	5	5	3
Connaissances pédagogiques	5	4	2
Équivalence des enseignements	1	1	1
Total	43	27	7

Un peu plus de la moitié des commentaires (22/43) portent sur le choix des contenus et les difficultés que ce choix suppose : par exemple, cet enseignant de technologie de l'architecture décèle «[...] une certaine dualité entre la technique même, donc l'architecture en ce qui me concerne, et la pédagogie » (75), ou encore cette enseignante de chimie qui rapporte la tension engendrée par les exigences du système éducatif [...] parce que dans notre programme, tout est vraiment prescrit par le Ministère de façon très, très stricte parce que tous nos cours sont des préalables universitaires; puis [...] les universités veulent avoir ça parce que les ordres professionnels veulent avoir ça. (113).

La difficulté qui est mentionnée le plus souvent (13/22) et par le plus grand nombre de locuteurs différents consiste dans l'établissement d'un équilibre satisfaisant entre les contenus sélectionnés et l'influence exercée sur les étudiants. Les professeurs, particulièrement ceux de la

formation générale et des programmes préuniversitaires, le signifient clairement :

[...] Et on peut être porté, moi en tout cas quelquefois, et aussi des œuvres où on se suicide à la fin, le héros meurt, se donne la mort. Est-ce que je les enlève, ou est-ce que je les garde? Je pense qu'il faut les garder, mais il faut justement être conscient de tout ce que ça a comme poids et le discuter, et ne pas laisser l'élève seul avec ça. (133, enseignante de littérature française)

Un autre enjeu éthique auquel souvent on est confrontés en arts et lettres, mais j'imagine aussi beaucoup en sciences humaines, peut-être moins en sciences pures, c'est dans la manière dont on aborde certains sujets, certains enjeux, les auteurs qu'on enseigne [...] (343, enseignante d'arts et lettres)

Quant au maintien de l'expertise professionnelle et aux connaissances pédagogiques nécessaires pour enseigner, il y a là une exigence et une tension que plusieurs soulignent, peu importe le secteur dans lequel ils œuvrent. Certains notent, comme ce professeur de sciences humaines, que «depuis que j'ai été engagé, toutes les formations qu'on me donne, toutes les attentes, toute la progression qu'on me demande de faire, c'est tout le temps en pédagogie. C'est correct là, mais... des fois j'en viens à me dire : «Mais, est-ce que je suis vraiment un spécialiste dans ma discipline? Qu'est-ce que je fais pour être un spécialiste dans ma discipline? » (226) D'autres se rangent plutôt à l'avis de ce professeur d'un programme technique quand il affirme que « on a ce problème-là de la compétence pédagogique parce qu'on n'a pas été engagés au départ sur notre compétence pédagogique, mais sur compétence disciplinaire. Faut associer la compétence pédagogique avec ça. » (241) En somme, il s'agit ici de trouver un équilibre, car, comme le dit cet enseignant de sciences,

Je pense que c'est un problème d'éthique fondamental que celui de la compétence d'un enseignant. Moi, je considère qu'on ne met pas suffisamment à l'avant-plan le... le... l'obligation qu'a chacun des enseignants au cégep de se maintenir en haut de la pyramide, d'être compétent dans sa discipline, à jour, puis capable de la transmettre de la meilleure façon possible. (270)

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

La typologie des cas qui posent problème au plan éthique rencontrés dans le milieu de l'éducation est encore mouvante. Par exemple, Campbell (2000) soutient que les catégories de relations pertinentes en éducation sont celles entretenues avec les étudiants, les collègues, la direction et autres personnels de l'établissement, le ministère de l'Éducation et autres entités décisionnelles, la communauté et les parents ainsi qu'avec soi-même. Pour sa part, Blunden (1996) limite à cinq grands domaines la responsabilité professionnelle attendue du corps professoral : envers le savoir disciplinaire, les étudiants, les collègues, l'institution, la société. Ces catégories sont aussi promues par l'Academic Senate for California Community Colleges (2002). Quant aux enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire québécois, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004) souligne que c'est dans leurs interactions avec les élèves et dans leurs rapports avec les autres acteurs de l'éducation, les parents et la communauté que s'exercent leurs responsabilités. Certaines catégories sont reprises par les uns et les autres, alors que d'autres divergent. La classification proposée dans le tableau 1 possède le mérite d'être fondée sur le discours même des enseignants consultés et de mettre en relief la nature relationnelle de l'éthique professionnelle (Desautels, 2007; Gohier, Jutras, & Desautels, 2007b) et la diversité de leurs préoccupations éthiques. Si cette classification reprend plusieurs des catégories pointées dans la littérature (relations avec les étudiants, les collègues, l'autorité, soi-même), elle distingue mieux le rapport à la profession et celui à l'acte même d'enseigner. En revanche, elle passe sous silence le rapport avec les parents. On pourrait penser que ces différences s'expliquent par le fait que les enseignants du collégial ne bénéficient généralement pas d'une formation pédagogique préalable et qu'ils travaillent avec des étudiants plus âgés que ceux pris en compte dans les études citées, qui elles se sont intéressées aux ordres primaire et secondaire.

La place importante qu'occupe dans le discours des participants la tension entre une finalité humaniste de l'action éducative, centrée sur le plein développement de l'étudiant (Reboul, 1997) et une finalité plus techniciste, centrée sur la qualification des étudiants en regard du marché du travail, confirme que la perception qu'ont les participants de

leur rôle d'enseignant est en mutation. Dans une étude réalisée auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire québécois, Jutras, Joly, Legault et Desautels (2005) ont en effet montré que deux modèles d'enseignant se partagent l'adhésion des professeurs, soit le modèle classique humaniste dans lequel « l'enseignant se considère comme chargé du développement global de l'élève » (p. 280) et le modèle professionnel émergent « axé sur la qualification de l'élève et le développement de ses compétences » (*idem*). Pour sa part, Houssaye (2005), en examinant des travaux de recherche européens récents, conclut que l'humanisme en éducation se porte bien, mais qu'il sert de masque à une défense de la pratique pédagogique traditionnelle et ne permet pas de penser les questions éducatives actuelles. L'enquête rapportée par Desautels (2007) nuance ces conclusions et démontre que l'humanisme en éducation demeure pertinent. Leroux (2006), pour sa part, propose que l'enseignant doive devenir l'interprète critique de la tradition et un professionnel au sens même où il l'est déjà comme professeur. Comme nous le constatons, la tension entre la visée humaniste et la visée professionnalisante est présente dans la littérature spécialisée francophone. Nos résultats confirment que ces discussions sur le rôle des enseignants ne sont pas que le fait des philosophes de l'éducation, mais qu'elles se traduisent en termes de débat éthique parmi les participants à notre recherche. Identité professionnelle et éthique professionnelle sont en effet intimement liées (Gohier & Jeffrey, 2005) et nos résultats montrent que la construction de cette conscience professionnelle ne va pas sans remise en question quant aux finalités de l'action éducative.

Par ailleurs, nous avons relevé que l'évaluation et l'encadrement des étudiants interpellent les enseignantes et enseignants. L'équité dans l'évaluation et la qualité du service à rendre aux étudiants font partie des attentes habituelles envers les enseignants (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2000; Dorais & Laliberté, 1999; Longhi, 1998; Strike, 1990). Toutefois, le caractère aigu de la préoccupation éthique que manifestent à ce sujet les enseignants consultés, particulièrement à l'occasion du jugement final à poser sur la réussite ou l'échec dans les cas limites de performances d'étudiants, constitue un aspect qu'il faudra investiguer plus avant lors de l'administration de l'enquête. L'hypothèse que l'absence d'une formation initiale en docimologie explique en partie

l'acuité de cette préoccupation pourrait être envisagée : le jugement à poser sur l'atteinte d'une compétence ne saurait procéder d'une simple addition de notes, mais de l'examen réfléchi des processus et des produits de l'apprentissage en situation complexe (Tardif, 2006).

Les manquements à l'éthique professionnelle par des collègues préoccupent les enseignants consultés, avons-nous rapporté. Ces préoccupations apparaissent dans la littérature (Brunh, Zajac, Al-Kazemi, & Prescott, 2002; Tabachnick, Keith-Spiegel, & Pope, 1991; Desaulniers & Jutras, 2006) tout comme, dans une moindre mesure, la difficulté à intervenir auprès d'un collègue fautif (Keith-Spiegel, Wittig, Perkins, Ware Balogh, & Whitley, 1996; Knight & Auster, 1999). L'indignation et le sentiment d'injustice, indicateurs du caractère éthique de la préoccupation (Desaulniers & Jutras, 2006; Larocque, 2003), sont particulièrement suscités par le bris d'adhésion aux règles départementales et le peu d'engagement de certains dans la vie du collègue. Que ces deux types de manquements aient été les plus souvent rapportés dans le discours des participants se révèle une originalité par rapport à la littérature qu'il faudra valider avant de pouvoir la généraliser.

Le choix des contenus à enseigner ainsi que le maintien de l'expertise professionnelle et pédagogique suscitent des interrogations éthiques de la part des participants aux groupes de discussion. La maîtrise des contenus pertinents pour l'enseignement fait partie des compétences exigées des enseignants (CSE, 2000; Dorais & Laliberté, 1999). Cela dit, à notre connaissance, le principal motif allégué pour en faire une préoccupation éthique, à savoir la crainte d'exercer une influence indue sur les étudiants, est fort peu traité (Hanson, 1996). De même, si l'exigence du maintien de la compétence professionnelle apparaît régulièrement dans les écrits (Hardy, 2002; Murray, Gillese, Lennon, Mercer, & Robinson, 1996; Desaulniers, 2007; Desaulniers & Jutras, 2006; CSE, 2000), son double volet, disciplinaire et pédagogique, en tant que vecteur de malaise éthique a été peu traité à ce jour, en tout cas pour ce qui en est de l'ordre d'enseignement supérieur.

CONCLUSION

Dans cet article, après avoir rappelé la démarche générale du projet de recherche et situé l'objectif et la méthodologie de sa première phase, celle

des groupes de discussion, ont été présentées et discutées les principales préoccupations éthiques d'enseignantes et d'enseignants du collégial québécois francophone, telles que dégagées des huit groupes de discussion tenus en 2006-2007. Il appert que ces préoccupations s'enracinent surtout dans leurs relations avec les étudiants, avec les collègues et avec l'enseignement lui-même. Au chapitre des relations avec les étudiants, le souci éthique en regard des finalités de l'action éducative ainsi que celui vis-à-vis l'évaluation des étudiants occupent l'avant-scène. Par rapport aux collègues, ce sont les comportements déplorables qui préoccupent le plus la conscience des enseignants de même que la difficulté à intervenir auprès des collègues qu'ils jugent fautifs. En ce qui a trait à l'enseignement proprement dit, le choix des contenus, particulièrement en raison du risque d'influencer indûment les étudiants, ainsi que l'exigence de maintenir l'expertise professionnelle, disciplinaire et pédagogique des enseignants constituent les préoccupations éthiques principales des participants.

La nature qualitative de cette première exploration ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des enseignantes et enseignants du réseau collégial francophone québécois. Nous devons attendre les résultats de la seconde phase de notre projet de recherche pour le faire. Par contre, d'autres aspects du discours des participants peuvent faire l'objet d'analyses préliminaires et de publications ultérieures : les préoccupations éthiques en rapport avec l'autorité, la profession et soi-même, les stratégies et points de repère utilisés pour résoudre leurs dilemmes éthiques, les indicateurs et les motifs invoqués pour déterminer qu'une situation doit faire l'objet d'un examen ou d'une analyse éthique, les autres sources que celles vécues comme des problèmes, mais qui mènent à une réflexion éthique sur la profession enseignante.

REMERCIEMENTS

Les auteurs remercient le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada pour le financement de la recherche (subvention 410-2006-2376) ainsi que Marianne St-Onge et Vincent Beaucher pour leur collaboration à titre d'assistants de recherche.

RÉFÉRENCES

- Academic Senate for California Community Colleges. (2002). *Faculty as professionals: Responsibilities, standards and ethics*. Sacramento, CA: Academic Senate for California Community Colleges.
- Blunden, R. (1996). Academic loyalties and professional disobedience. *Higher Education research and Development*, 15(1), 13-28.
- Bruhn, J. G., Zajac, G., Al-Kazemi, A., & Prescott, L. D. Jr. (2002). Moral positions and academic conduct. Parameters of tolerance for ethics failure. *The Journal of Higher Education*, 73(4), 461-473.
- Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and teaching : Theory and practice*, 2(2), 191-208.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching : Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Collinson, V., Killeavy, M., & Stephenson, J. (1999). Exemplary teachers: Practising an ethic of care in England, Ireland and United States. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(4), 349-366.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE]. (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Retrieved August 11, 2009, from http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Download/index.html?id=form_col&cat=form_col
- Desaulniers, M.-P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 5-11.
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Desautels, L. (2005). *Une approche d'éthique appliquée dans les cours de philosophie éthique au collégial : présence et incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves*. Thèse présentée à l'Université Laval dans le cadre d'un programme offert à l'Université de Sherbrooke en vertu d'un protocole d'entente avec l'Université Laval.

- Desautels, L. (2007). L'humanisme en éducation n'est-il qu'un masque? *Médiane*, 1(2), 89-90.
- Dorais, S., & Laliberté, J. (1999). Enseigner au collégial : un profil de compétences du personnel enseignant. *Pédagogie collégiale*, 12(3), 8-13.
- Ferry, J. M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Geoffrion, P. (1992). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (pp. 311-335). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. In M. P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis, & G. A. Legault (Eds.), *Les défis éthiques de l'éducation* (pp. 191-205). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2005). L'identité professionnelle de l'enseignant : rapports à l'éthique et au politique. *Actes du 25^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale : Le cégep, pour Savoir agir*.
- Gohier, C., & Jeffrey, D. (Eds.). (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Jutras, F., & Desautels, L. (2007a). La mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante : le focus group, une bonne méthode? *Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Retrieved September 8, 2008, from www.congresintaref.org/actes_site.php.
- Gohier, C., Jutras, F., & Desautels, L. (2007b). Mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 27(2), 30-35.
- Goodlad, J., Soder, R., & Sirotnik, K. (1990). *The moral dimension of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hanson, K. (1996). Between apathy and advocacy: Teaching and modeling ethical reflection. *New Directions for Teaching*, 66, 33-36.
- Hardy, D. E. (2002). Ethical considerations affecting teaching in community colleges: An abundance of feelings and limited facts. *Community College Journal of Research and Practice*, 26(5), 383-399.
- Hare, W. (1993). *What makes a good teacher?* London, ON : The Althouse Press.

- Houssaye, J. (2005). L'humanisme, théorie et pratique du masque en éducation. In C. Gohier, & D. Jeffrey (Eds), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 167-190). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif. Pour une praxis pédagogique II*. Vigneux : Éditions Matrice.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G. A., & Desaulniers, M.-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583.
- Keith-Spiegel, P., Wittig, A. F., Perkins, D. V., Ware Balogh, D., & Whitley, B. E. Jr. (1996). Intervening with colleagues. In Fisch, L., *Ethical dimensions of college and university teaching : Understanding and honoring relationship between teachers and students* (pp. 75-78). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Knight, J., & Auster, C. J. (1999). Faculty conduct : An empirical study of ethical activism. *Journal of Higher Education*, 70(2), 188-210.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups : A practical guide for applied research*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larocque, C. (2003). Pour la profession enseignante, quel idéal de service? *McGill Journal of Education*, 38(1), 13.
- Legault, G. A. (Ed.). (1997). *Enjeux de l'éthique professionnelle. Tome II. L'expérience québécoise*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, G. (2006). Instruire, enseigner, former. Le métier d'enseignant aujourd'hui. *Médiane*, 1(1), 36-46.
- Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement : un projet à construire ensemble dès maintenant. In M. Tardif & C. Gauthier (Eds). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes au Québec?* (pp. 99-112). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF.
- Macmillan, C. J. B. (1993). Ethics and teacher professionalization. In K. A. Strike, P. L. Ternasky (Eds.). (1993), *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice* (pp. 189-201). New York : Teachers College Press.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF.

- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks : Sage publications.
- Murray, H., Gillese, E., Lennon, E., Mercer, P., & Robinson, M. (1996). Ethical principles for college and university teaching. In L. Fisch, *Ethical dimensions of college and university teaching : Understanding and honoring relationship between teachers and students* (pp. 57-63). San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Pail  , P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'  ducation*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1997). *La philosophie de l'éducation*, 8^e édition. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Strike, K. A. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik, *The moral dimension of teaching* (pp. 188-223). San Francisco : Jossey-Bass.
- Strike, K. A., & Ternasky, P. L. (1993). *Ethics for professional in education*. New York : Teachers College Press.
- Tabachnick, B., Keith-Spiegel, P., & Pope, K. (1991). Ethics of teaching. *American Psychologist*, 46(5), 506-515.
- Tardif, J. (2006). *L'  valuation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière   ducation.
- Zubay, B., & Soltis, J. F. (2005). *Creating the ethical school. A book of case studies*. New York : Teachers College Press.

Luc Desautels est enseignant de philosophie au collégial à L'Assomption (Québec) et coordonnateur régional de la recherche au Cégep régional de Lanaudiere. Détenteur d'une maîtrise   s arts en théologie, d'une maîtrise en éducation ainsi que d'un doctorat en philosophie, il s'intéresse particulièrement aux applications pédagogiques des technologies de l'information, aux questions d'éthique appliquée et à l'amélioration continue de la qualité en éducation.
luc.desautels@collanaud.qc.ca

Christiane Gohier est professeure titulaire au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal et chercheure au Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches et publications portent sur l'éthique en éducation, sur les fondements de l'éducation, notamment l'épistémologie et les finalités de l'éducation ainsi que sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. gohier.christiane@uqam.ca

France Jutras, professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, détient un doctorat en philosophie de l'éducation de l'Université des Sciences humaines de Strasbourg, maintenant appelée l'Université Marc Bloch. Elle travaille sur l'éthique professionnelle et les valeurs en éducation depuis 1993. france.jutras@usherbrooke.ca