

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR ANNIE LOYER

LE JOURNAL RÉFLEXIF COMME OUTIL D'ÉLABORATION D'UN CADRE
DE RÉFÉRENCE ÉTHIQUE PERSONNEL PENDANT UN STAGE EN
ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE

JUIN 2016

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

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

À Alice et Jean-Baptiste, xox

REMERCIEMENTS

François Guillemette, directeur de cet essai, dans chacun de tes gestes, j'ai reconnu le formateur décrit par Schön. Merci pour ta cohérence. Merci aussi d'avoir partagé tes trucs de rédaction absolument infaillibles. Cet essai est terminé, mais ma gratitude est infinie.

Dylan, mon amoureux, merci de m'avoir soutenue dans mon rocambolesque projet de retour aux études. Merci pour tous les cafés au lait préparés avec de l'amour et un peu de cassonade. Ce mélange, parfois, ça sauve la vie.

Alice et Jean-Baptiste, mes magnifiques tornades, vous avez été si patients. Je sais que vous me pardonnerez toutes les heures passées, le nez penché sur mon ordinateur. Peu importe ce que je lis, c'est toujours à vous que je pense.

Dodo, maman adorée, merci. Tu as traversé mer et monde quand j'avais besoin de toi sans que j'aie à le demander. Sans toi, je n'y serais pas arrivée.

Aux excellents professeurs de l'UQTR, merci. Votre passion est contagieuse.

Aux élèves que j'ai eu la chance de côtoyer, ainsi qu'à tous ceux qui m'attendent : merci. Vous me faites grandir.

Marilyn, mon amie, avec qui j'ai ri et pleuré. Tu es la meilleure. Merci d'exister. Sans toi, cette maîtrise n'aurait pas été la même.

Merci aussi à mes collègues. Quel bonheur d'avoir fait ce bout de chemin en votre compagnie ! Petit pouce bleu en l'air et au plaisir de vous recroiser...

Table des matières

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	iv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La demande sociale pour une éthique professionnelle en enseignement	3
1.2 Le cadre légal	7
1.3 Les normes et les valeurs professionnelles communes	8
1.4 Les valeurs personnelles	10
1.5 La compétence éthique professionnelle en enseignement des novices	11
1.6 La situation problème	12
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE	13
2.1 La pratique réflexive	13
2.2 Le journal réflexif	16
2.3 Les objectifs de l'essai	17
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	19
3.1 L'approche méthodologique privilégiée pour l'expérimentation	19
3.2 Le contexte de l'expérimentation	20
3.3 La collecte de données : le journal réflexif	21
3.4 La méthode d'analyse des données	23
CHAPITRE IV RÉSULTATS	24
4.1.1 La composante 12.1 dans mes journaux	24
4.1.2 Le réinvestissement	28
4.2.1 La composante 12.2 dans mes journaux	30
4.2.2 Le réinvestissement	31
4.3.1 La composante 12.3 dans mes journaux	33

4.3.2	Le réinvestissement	34
4.4.1	La composante 12.4 dans mes journaux	36
4.4.2	Le réinvestissement	37
4.5.1	La composante 12.5 dans mes journaux	38
4.5.2	Le réinvestissement	38
4.6.1	La composante 12.6 dans mes journaux	38
4.6.2	Le réinvestissement	39
4.7.1	La composante 12.7 dans mes journaux	39
4.7.2	Le réinvestissement	40
4.8.1	La composante 12.8 dans mes journaux	41
4.8.2	Le réinvestissement	42
4.9	Discussion : le journal, outil efficace de développement professionnel	42
	CONCLUSION	48
	RÉFÉRENCES	49
	APENDICE A : Journal réflexif	53

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

Compétence no 11 (C11)

Compétence no 12 (C12)

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)

Fédérations des syndicats de l'enseignement (FSE)

Loi sur l'instruction publique (LIP)

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS)

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ)

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO)

Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (RC)

RÉSUMÉ

La Loi sur l'instruction publique (LIP) stipule qu'« il est du devoir de l'enseignant de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (art. 22). Conséquemment, l'enseignant devrait, tout au long de sa carrière, chercher à se développer professionnellement afin de dépasser le seuil minimal requis et d'atteindre le haut niveau de maîtrise exigé par la loi.

Cet essai porte ainsi sur une démarche exploratoire individuelle de développement d'une des compétences professionnelles en enseignement : la compétence 12 (C12 dans le texte), relative à l'éthique, avec comme objectif de commencer l'élaboration d'un cadre de référence éthique personnel. L'expérimentation, centrée sur l'action et inspirée de l'approche réflexive, a été effectuée dans le cadre de la maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire. Je me suis appuyée sur mon expérience professionnelle, puis je me suis livrée à l'analyse systématique de ma pratique, au regard du développement de la C12. Différents moyens ont été mis en place afin d'atteindre mon objectif : la rédaction du « journal réflexif sur la dimension éthique de l'exercice professionnel » (Appendice A), l'interprétation de ce journal au regard des huit composantes de la C12 et enfin l'élaboration d'un plan de réinvestissement de la réflexion dans la pratique. En ce sens, la structure de cette démarche s'inscrit également dans les traces de la pratique réflexive.

INTRODUCTION

Le besoin de transformation de sa pratique survient souvent au moment où on « frappe un mur ». En d'autres mots, c'est rarement dans les moments de grand confort que l'on cherche des solutions pour modifier une situation. Dans le monde de l'enseignement, il arrive que les stages, de même que la période d'insertion professionnelle, prennent la forme de ce fameux « mur ». Même s'il a suivi une formation en éthique, c'est au moment des stages que les interrogations sur l'éthique surviennent réellement chez le novice (COFPE, 2004 ; Desaulniers, 2000 ; Gohier 2013 ; Moreau, 2007 ; St-Vincent, 2010, 2011). Par conséquent, au moment des stages, de même que dans la période d'insertion professionnelle, il est normal qu'un désir de développement de la C12 se fasse sentir. Aussi, même si « tous les moments et les lieux de la formation des maîtres, autant théorique que pratique, pourraient être mis à contribution dans le développement de l'art de l'orientation de la conduite humaine. Les stages effectués par le futur enseignant apparaissent comme un moment privilégié pour proposer une réflexion sur ce thème [...] » (Gohier, 2013, p.76).

Si on croit que le stage est un bon moment pour entreprendre une démarche de développement de la C12, c'est que les savoirs acquis dans les activités d'enseignement qui se déroulent à l'université seulement ne permettraient pas au novice de résoudre les problèmes relatifs à l'éthique de façon efficace, sur le terrain. Plusieurs facteurs expliquent cet état de fait : la méconnaissance du cadre légal (St-Vincent, 2013b), l'absence de code d'éthique commun (Desaulniers & Jutras, 2009) et aussi l'absence d'un cadre de référence éthique personnel. Le novice peut alors avoir l'impression d'agir de façon improvisée et peut même ressentir la crainte de causer préjudice aux élèves. Lorsque cela arrive, on parle du sentiment d'incompétence éprouvé par cet enseignant novice (Martineau & Presseau, 2003).

Le mur que représente ce sentiment d'incompétence éprouvé par un certain nombre de stagiaires et d'enseignants en insertion professionnelle peut mener à l'abandon de la profession. Il est cependant possible de mieux se positionner dans les situations et de faire progresser sa C12 en entamant la construction d'un cadre de référence éthique personnel. On peut y arriver en appliquant une démarche structurée de développement professionnel, d'après le modèle du praticien réflexif proposé par Schön puis recommandé par le ministère de l'Éducation, comme il en sera question dans cet essai.

Dans le chapitre I, je décris la demande accrue de la société pour une éthique professionnelle chez les enseignants. Je décris également le flou qui entoure le concept des valeurs communes de la profession enseignante, pourtant présenté comme central dans les documents officiels. Je poursuis en énonçant les difficultés des stagiaires relatives à l'appropriation et au développement de la C12. Enfin, je présente le problème relié à ma pratique que l'expérimentation devait me permettre de résoudre.

Le chapitre II présente le cadre de référence. J'y décris d'abord la posture réflexive telle que conceptualisée par Schön. Je dépeins ensuite le lien entre le développement la C12 et la posture réflexive. Enfin, je décris le journal réflexif en le reliant à la construction d'un cadre de référence éthique personnel.

Le chapitre III présente la méthodologie privilégiée lors de l'expérimentation, le journal professionnel, de même que la description du mode d'analyse des données recueillies dans ce journal.

Le chapitre IV porte sur l'interprétation des résultats recueillis lors de l'expérimentation, de même que sur le réinvestissement des savoirs ayant émergé de cette interprétation, dans le but de commencer l'élaboration d'un cadre de référence éthique personnel.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, je décris d'abord la problématique sur le plan social. J'explique l'obligation pour les enseignants de développer leur C12. Je présente ensuite les raisons pour lesquelles le développement de la C12 chez le novice s'effectue par la connaissance du cadre légal ainsi que de ses propres valeurs. Enfin, je pose la question de l'expérimentation.

1.1 La demande sociale pour une éthique professionnelle en enseignement

La société québécoise du XXI^e siècle a des attentes élevées par rapport aux professionnels, particulièrement en ce qui a trait aux enseignants. Elle exige de ces derniers la démonstration d'une éthique exemplaire (Desaulniers & Jutras, 2009). Elle les veut irréprochables, sur le plan moral et juridique, en plus de réclamer qu'ils soient crédibles sur le plan professionnel (Jeffrey, 2013). Cette situation exige des enseignants qu'ils fassent preuve d'une éthique professionnelle de haut niveau afin de maintenir la confiance de la société.

C'est le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, entamé avec le rapport Parent (1964), qui a exacerbé l'importance du développement de l'éthique professionnelle chez les enseignants. Bien que ne faisant pas partie d'un ordre professionnel en bonne et due forme, l'enseignement est considéré comme une profession dans la société québécoise, car il en possède les caractéristiques. En effet, lorsque l'Office des professions du Québec a statué, dans son avis publié en 2002, que l'enseignement était « assimilable » (p. 61) à une profession, elle l'a fait en s'appuyant sur les cinq éléments représentatifs d'une profession. En d'autres mots, l'enseignement, sans qu'on lui reconnaissse le statut de profession, en partage néanmoins les cinq

éléments constitutifs. Ces éléments sont les suivants : a) les *connaissances requises* ; b) l'*autonomie* ; c) la *nature des relations* ; d) la *confidentialité* ; e) les *préjudices et des dommages qui peuvent être causés* (p. 62). Or, si on y regarde de plus près, ces cinq éléments sont justement ceux qui justifient la nécessité, pour le professionnel, d'adopter un comportement éthique. Bref, professionnalisation et développement de l'éthique constituent deux concepts inséparables.

Afin que ce lien entre professionnalisation et éthique soit clair, voici les cinq caractéristiques d'une profession, présentées de façon à souligner la nécessité du développement de l'éthique chez les enseignants :

a) *Les connaissances requises pour exercer la profession*

Les enseignants possèdent des connaissances spécifiques à leur champ de spécialisation. La formation des maîtres, dorénavant prodiguée dans les universités plutôt que dans les écoles normales, vise à faire acquérir aux étudiants en sciences de l'éducation les savoirs nécessaires au déploiement des compétences professionnelles. Cette formation universitaire, alliant cours théoriques et stages pratiques, permet de distinguer les enseignants de la population en général sur le plan du savoir. Par conséquent, ces connaissances détenues spécifiquement par les enseignants s'assortissent d'une forme de devoir envers les élèves et les personnes concernées : les enseignants, ainsi formés, doivent être en mesure de justifier leurs actes, non pas par la tradition, comme tout un chacun peut le faire, mais par les résultats de la recherche en éducation.

b) *L'autonomie de l'enseignant*

Le deuxième point mentionné par l'Office des professions est l'autonomie. L'autonomie relative des enseignants est souvent citée comme le motif principal au fondement de la nécessité de développer une éthique professionnelle chez les

enseignants (Desaulniers & Jutras, 2009 ; Lang, 1999). En fait, plus l'autonomie du professionnel est grande, plus importante est sa responsabilité face à la personne qui bénéficie de ses services (Legault, 1999). Au Québec, l'autonomie relative de l'enseignant est encadrée par la Loi sur l'instruction publique (LIP). D'après la LIP, l'enseignant est libre de déterminer les modalités d'intervention pédagogiques (art. 19), ce qui lui permet de « [...] donner ses cours selon les méthodes qu'il juge appropriées, dans le respect des programmes. » (FSE, 2011, p. 8). La LIP indique également que l'enseignant a le droit de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés (art. 19). Enfin, la LIP reconnaît aux enseignants le droit de proposer à la direction le choix du matériel didactique (art. 96.15 et 110.12).

L'autonomie de l'enseignant ne s'arrête pas là. Selon le MEQ (2001),

« le personnel enseignant participe à la définition du projet éducatif, de la politique d'encadrement des élèves, des modalités d'application du régime pédagogique et des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes ; il prend part également à la détermination des règles de conduite et des mesures de sécurité, du temps alloué à chaque matière, de la programmation des activités éducatives et des programmes des services complémentaires. Enfin, il fait des propositions en matière de programmes d'études internes, de critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de choix de manuels scolaires et de matériel didactique, de normes et de modalités d'évaluation ainsi que de règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire » (p. 3).

Cette nouvelle autonomie a été assortie de l'obligation de justifier ses décisions aux parents ou à la direction, si ces derniers en manifestent le désir (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2011).

c) *Le rapport avec la clientèle appuyé sur la relation de confiance*

Le rapport à la clientèle que les professionnels exercent s'appuie sur un lien de confiance. L'enseignement, contrairement à plusieurs autres professions, a cette particularité qu'il est difficile d'identifier qui est la clientèle (Schön, 1983). Au Québec,

les élèves mineurs ne choisissent pas librement d'être scolarisés. Ils s'y trouvent parce que la loi les y constraint, jusqu'à l'âge de 16 ans. Les parents confient leurs enfants aux enseignants, sans perdre leurs responsabilités et leurs pouvoirs parentaux. Il est primordial que le lien de confiance entre la société, les parents et les enseignants soit préservé, et cela passe en partie par le développement de la C12 chez les enseignants.

Bien que les élèves constituent une clientèle contrainte, on peut arguer qu'ils représentent malgré tout les réels clients des enseignants. Ce sont eux qui bénéficient de leurs services et qui risquent de subir les conséquences d'un manque d'éthique. Les enseignants sont au service de la société et des parents, mais avant tout des élèves. Par le fait même, ils sont investis d'une grande responsabilité, laquelle exige l'adoption d'un comportement éthique.

d) La gravité des préjudices pouvant être causé aux élèves

Il existe un rapport de force évident entre l'enseignant et ses élèves. Comme le rappelle Hadji (1997), «qu'on le taise ou non, l'évaluateur est en position haute et l'évalué est en position basse» (p. 15). On sait que les décisions prises par les enseignants peuvent avoir des conséquences considérables sur la vie d'un élève. En l'absence de normes juridiques efficaces, il est nécessaire que le pouvoir de l'enseignant soit encadré par des normes sociales, afin qu'il puisse exercer sa profession de façon juste et responsable.

e) Le caractère confidentiel des renseignements auxquels ont accès les enseignants

Enfin, le cinquième point concerne «le caractère confidentiel des renseignements détenus» (Office des professions du Québec, 2002, p. 50). Il constitue également un motif important qui justifie la nécessité d'une éthique professionnelle enseignante. Les auteurs du rapport Parent (1966) déploraient déjà le manque d'encadrement vis-à-vis de ce qu'ils dénomment «le secret professionnel» (p.22). Ils recommandaient l'implantation d'un système permettant de sanctionner les abus, afin de protéger le

public. Les élèves et leurs familles demeurent donc tributaires du degré de conscience professionnelle des enseignants quant au respect de leur vie privée. On comprend alors que le concept de responsabilité fasse partie intégrante de l'éthique professionnelle.

1.2 Le cadre légal

Comme il a été proposé précédemment, professionnalisation et éthique vont de pair. Or, on associe souvent éthique et code de déontologie, comme s'il s'agissait de synonymes. Ce n'est pas le cas. Les enseignants québécois ne font pas partie d'un ordre professionnel et n'ont donc pas de code de déontologie à respecter. Cependant, bien que les enseignants ne soient pas soumis à un tel code, cela ne signifie pas que l'enseignement soit dépourvu de cadre légal (Jutras, 2007). Au contraire, pour les enseignants, «l'éthique professionnelle commence par la connaissance et le respect des lois» (Desaulniers & Jutras, 2009, p 51). Ce cadre légal est dense : LIP, Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'éducation primaire et de l'enseignement secondaire, Chartre des droits et libertés de la personne, loi sur la protection de la jeunesse, loi sur l'accès aux documents des organismes publics et des renseignements personnels, le respect des droits d'auteur, etc.

Si la connaissance du cadre légal est nécessaire, elle est insuffisante. Le cadre légal ne permet pas de trouver des solutions aux évènements relatifs à l'éthique qui surviennent quotidiennement dans la pratique enseignante. De plus, certains règlements et articles de loi exigent une interprétation. La LIP, par exemple, définit certains devoirs de l'enseignant, cependant, son caractère est si général qu'il est difficile de s'en servir pour juger du comportement éthique d'un enseignant (Desaulniers & Jutras, 2012, p. 67). Quel sens donner à un article de loi stipulant qu'«il est du devoir de l'enseignant de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié» (art. 22) ? La réponse à cette question ne se trouve vraisemblablement pas du côté du système judiciaire, mais plutôt du côté de la réflexion

et de la délibération. C'est ce qui explique la demande de plusieurs acteurs du milieu d'instaurer un système de contrôle de l'éthique enseignante (Desaulniers & Jutras, 2012 ; rapport Parent, 1966).

1.3 Les normes et les valeurs professionnelles communes

Si l'éthique professionnelle dépasse le cadre légal, que recouvre-t-elle précisément ? Les auteurs sur le sujet sont assez unanimes : le cœur de l'éthique serait l'adhésion à des valeurs et à des normes professionnelles communes de même que la mobilisation de savoirs pour se positionner et justifier ses actions. Pour Van der Maren, « il ne peut y avoir d'éducation sans qu'il y ait une discussion des finalités, des valeurs, des objectifs institutionnels et des normes de conduites tant permises qu'à atteindre » (1996, p. 30). Or, bien que le concept *valeur* soit un concept polysémique, on réfère souvent aux valeurs dites collectives, auxquelles tous les enseignants devraient adhérer (Droit, 2009). Après tout, le descriptif de la C12 ne décrit-il pas, d'emblée, la professionnalisation comme l'adhésion à des « normes communes partagées par le groupe de professionnelles ou de professionnels » (Bourdoncle, 1991, cité dans RC, p. 131). On parle de « capacité de consentement à des valeurs, à des balises, à des normes sociales et professionnelles » (COFPE, 2004, p. 25). Même le rapport Parent (1964) fait référence à des « valeurs partagées » (p. 29).

Il existe néanmoins un outil incontournable lorsqu'on parle d'éthique professionnelle en enseignement. Il s'agit du document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, publié en 2001 par le ministère de l'Éducation du Québec. Ce document est le fruit d'une vaste consultation des différents secteurs liés au système scolaire québécois. C'est un document du ministère de l'Éducation à l'attention des milieux universitaires qui forment les futurs enseignants. On y trouve une section qui décrit les douze compétences professionnelles que doivent minimalement maîtriser les futurs enseignants québécois. Cette section du document

s'intitule *Le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante* (désormais RC dans le texte). Le RC est au centre du programme de formation des maîtres. Si le développement des douze compétences est obligatoire, une d'entre elles s'avère être directement rattachée à l'éthique professionnelle. Il s'agit de la C12, dont l'énoncé se lit : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

La C12 est une des deux compétences faisant partie du développement de l'identité professionnelle. Le RC la divise en huit composantes dont voici les énoncés :

- 12.1 *Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.*
- 12.2 *Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.*
- 12.3 *Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.*
- 12.4 *Justifier auprès des publics intéressés ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.*
- 12.5 *Respecter les aspects confidentiels de sa profession.*
- 12.6 *Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents ou des collègues.*
- 12.7 *Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans la classe.*
- 12.8 *Utiliser de manière judicieuse le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.*

Enfin, on y décrit le niveau de maîtrise attendu à la fin de la formation du futur maître, soit : « Agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe » (RC, p.134), puis « Répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés » (RC, p.134). Il est entendu que l'atteinte des objectifs terminaux de formation ne représente pas un objectif final. Il s'agit plutôt d'une description du niveau minimal requis au moment d'entrer dans l'exercice de la profession enseignante.

Plusieurs sont favorables à l'établissement d'un code éthique bien défini qui dépasserait les exigences de la C12. On avance cependant qu'un code éthique, bien que souhaitable, ne serait pas la solution magique pour que les enseignants s'engagent dans

une démarche éthique. C'est qu'un problème qui relève de l'éthique ne saurait être résolu en appliquant une solution technique, comme l'application aveugle d'un règlement. En parlant d'éthique, le Conseil supérieur de l'éducation, en 1990, soulignait l'importance de « l'acceptation de l'incertitude ». Par définition, les problèmes relatifs à l'éthique exigent qu'on s'engage dans un processus décisionnel, où il n'y a pas de réponse unique. Il faut opérer un choix, souvent difficile. St-Vincent (2011) définit les problèmes d'ordre éthique à l'école en ces mots : « des problèmes pour lesquels il n'existe pas de réponses ou de balises claires, qui exigent une prise de décisions et un choix d'actions qui doivent tenir compte de plusieurs éléments dont il faudra déterminer l'importance et, par conséquent, qui génèrent des conflits de valeurs » (St-Vincent, 2011, p. 1). Moreau, pour sa part, sans aller jusqu'à dire qu'il n'y a pas de balises claires, considère que ces balises ne se trouvent pas dans le cadre légal. Aussi, la connaissance et l'appropriation du cadre légal régissant la profession constitueraient une première étape du développement de l'éthique de l'enseignant, mais se révèleraient rapidement insuffisantes. Pour lui, la maîtrise du cadre légal « [...] laisse le débutant démunie face à un autre ordre de conflits qui, cette fois, le cernent dans sa professionnalité même » (2007, p. 67). Enfin, pour la Fédération des syndicats de l'enseignement (2011), l'éthique professionnelle n'est pas équivalente à l'application d'un code ou à un système de sanctions, mais plutôt à « l'ensemble des concepts fondamentaux moraux qu'on insuffle à une profession » (p. 20).

1.4 Les valeurs personnelles

Malgré le cadre légal et des outils comme le RC, c'est le passage par la réflexivité qui permet le développement de l'éthique professionnelle. Pour Legault (1999), il est nécessaire d'effectuer une « réflexion sur soi afin de reconnaître son propre mode décisionnel en éthique » (p. 2). Dans le même ordre d'idée, Moreau (2009) postule que le développement de l'éthique serait « une autoformation éthique, qui ne résulte pas de l'immersion dans un bain empirique dans lequel le jeune enseignant s'imprègne »

des valeurs ambiantes portées par ses collègues et par l'institution » (p. 366). Desaulniers (2000) va dans ce sens en écrivant : « Peut-on s'étonner qu'il faille envisager un véritable travail sur soi et une véritable formation éthique pour les enseignants, une éducation et non pas simplement des mécanismes de régulation interne et de répression » (p. 314) ? On retrouve enfin cette même idée dans la description de la composante 12.1, dont l'énoncé se lit : « Discerner les valeurs en jeu dans ses actions » (p. 132), laissant entrevoir que la démarche éthique inclut forcément la prise de conscience de ses valeurs personnelles. Cette prise de conscience de ses valeurs personnelles passe par l'élaboration d'un cadre de référence éthique personnel, que j'aborderai dans un prochain chapitre.

1.5 L'éthique professionnelle en enseignement chez les novices

Ce long préambule mène au cœur de la problématique, soit la question du développement de l'éthique professionnelle chez les stagiaires et les enseignants novices, pour qui la première étape serait l'appropriation et le développement de la C12. Malgré les cours d'éthique dans le programme de formation des maîtres, stagiaires et enseignants novices éprouveraient plusieurs problèmes attribuables à l'éthique professionnelle (COFPE, 2004 ; Desaulniers, 2000 ; Gohier 2013 ; Moreau, 2007 ; St-Vincent, 2010, 2011). Rien d'étonnant, puisque « c'est en contexte professionnel réel que se déploient les compétences » (MEQ, 2001, p 50). Bien que le stage ne corresponde pas en tout point à une prise en charge, la responsabilité du groupe appartenant toujours, légalement, à l'enseignant associé, il se rapproche du contexte réel. Les situations vécues par le stagiaire sont uniques et complexes, tout comme dans la pratique.

Effectivement, si, dans le cadre structuré d'un cours d'éthique dans la formation à l'enseignement, l'étudiant arrive à démontrer une bonne compréhension des concepts reliés à l'éthique professionnelle, sur le terrain, il n'arrive que difficilement à appliquer ses connaissances de façon efficace (Jutras, 2013). Le transfert ne s'effectue pas

aisément, et pour cause. La classe ne constitue pas un milieu contrôlé. « La situation d'enseignement se caractérise plutôt par l'ambigüité, le flou, la complexité, l'incertitude et l'indéterminé » (RC, p. 24). De plus, le stagiaire est bousculé, « constamment dans le feu de l'action, les actes d'enseigner se multiplient » (COFPE, 2004). Il a de la difficulté à prendre des décisions de façon réfléchie. Bref, les situations vécues dans la pratique revêtent un caractère unique et complexe. Ainsi, le développement de l'éthique professionnelle ne s'effectue pas simplement par le transfert de concepts théoriques à la pratique.

1.6 La situation problème

Les enseignants sont dorénavant perçus comme des professionnels. Ils doivent démontrer un haut niveau de compétence, ce qui implique la démonstration d'une éthique professionnelle de haut niveau. Le RC, qui présente les compétences qui doivent être minimalement développées par les enseignants, comprend une compétence directement rattachée à l'éthique professionnelle. Il s'agit de la C12. L'énoncé de la C12 indique que l'enseignant doit « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». Quels moyens les enseignants peuvent-ils déployer pour arriver à s'approprier et à développer la C12 ?

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre I trace le portrait des différentes formes revêtues par l'éthique dans l'activité éducative : la déontologie puis l'adhésion à des valeurs ou principes. Le besoin particulier des stagiaires et des enseignants novices de se doter d'outils de développement de la C12 a également été souligné. Dans ce chapitre-ci, la pratique réflexive sera proposée comme une démarche appropriée pour le développement de la C12. Différents concepts et outils propres à ce cadre théorique seront décrits. Enfin, les objectifs de cet essai seront présentés.

2.1 La pratique réflexive

Donald A. Schön (1930-1997) est l'homme derrière *The Reflective Practitioner* (1983). Cet ouvrage, dans lequel il décrit la pratique réflexive, a influencé grandement le monde de la formation des professionnels et a trouvé un fort écho chez les enseignants.

La vision de Schön est venue bousculer la façon dont on percevait la dynamique de la relation entre la recherche universitaire et la pratique. Pour lui, le savoir naît de la pratique. Dans son style imagé, il utilise le mot « swamp » (p.137) pour décrire le terrain du praticien, alors que la recherche universitaire s'effectuerait du haut des cimes inaccessibles. Cette métaphore illustre le dilemme du praticien réflexif : «rigor or relevance» (p. 137). Autrement dit, le praticien devrait choisir entre une approche rigoureuse de la résolution de problème ou une approche pratique, utile, qu'il pourrait réinvestir dans sa pratique. C'est que dans les marécages de la pratique, où se trouveraient les problèmes humains les plus pertinents à explorer, les variables ne sont pas soigneusement contrôlées. Dans la pratique des professionnels, contrairement aux expériences décrites par la recherche scientifique expérimentale, les problèmes sont uniques, complexes et il est impossible de les reproduire de nouveau. De plus, ils requièrent une part de créativité et de savoir-faire afin d'être résolus de façon efficace.

Schön utilise le terme « artistry » (p. 11) lorsqu'il réfère à cette habileté du praticien à résoudre un problème qui ne pourrait se contenter d'une application technique. Par contre, il est possible pour le praticien d'arriver à rendre explicite son savoir imbriqué dans sa pratique. Il se sort alors du faux dilemme de la rigueur ou de l'utilité. Pour être rigoureux et pertinent, en sciences humaines, il faudrait oser sortir du cadre imposé par les protocoles de la recherche scientifique expérimentale, tout en demeurant fidèle à une approche méthodique dans la réflexion.

Le praticien compétent ferait preuve d'un grand savoir-faire dans l'action, pour résoudre des problèmes inédits de façon efficace, mais n'arriverait pas spontanément à mettre des mots sur cette manifestation de son savoir-faire. Il s'agit d'un savoir tacite. Or, cette manifestation de savoir tacite du praticien compétent, malgré son efficacité, ne satisfait pas les exigences de la professionnalisation. Le professionnel responsable doit être en mesure de justifier ses actions, à la lumière des différents paramètres qui lui ont servi à prendre ses décisions.

Schön propose donc aux praticiens de devenir des praticiens réflexifs, c'est-à-dire d'entreprendre une démarche qui leur permettra de rendre leur savoir explicite. À ce titre, il distingue deux niveaux de réflexion, à savoir la réflexion-dans-l'action puis la réflexion-sur-l'action. La première, la réflexion-dans-l'action, est la manifestation du savoir-faire des praticiens expérimentés, sur le vif, dans le feu de l'action, alors qu'il n'y a pas de véritable temps d'arrêt pour réfléchir. Leurs savoirs, issus de l'action, leur donnent accès à un répertoire personnel, dans lequel ils puisent pour prendre des décisions originales, en tenant compte des divers paramètres d'un problème. La capacité d'avoir une réflexion-dans-l'action serait la caractéristique d'un praticien compétent et efficace. Dans ce processus, le praticien n'est pas subordonné au chercheur. Ce n'est pas en appliquant efficacement des savoirs théoriques ou techniques que le praticien développerait sa réflexion-dans-l'action, mais plutôt en devenant pleinement conscient des savoirs implicites générés par sa propre action.

Le deuxième niveau de réflexion auquel Schön fait référence dans sa théorie est la réflexion-sur-l'action. La réflexion sur l'action est une analyse des situations vécues dans la pratique, à postériori. C'est une forme d'exercice qui permet au praticien d'arriver à développer sa réflexion-sur-l'action. Comme elle peut s'effectuer après les faits, en dehors de l'action, le praticien a du temps pour réfléchir à sa pratique. Elle fait partie d'une démarche de professionnalisation. En ce sens, elle est un moyen de répondre à l'exigence de la C12 selon laquelle le professionnel doit arriver à justifier ses actions.

D'après le modèle simplifié du processus de la démarche réflexive modélisé par Holborn (1992), la démarche réflexive comprendrait quatre temps, ou quatre différentes étapes, à savoir :

- i) La prise de conscience ;
- ii) L'analyse ;
- iii) L'explicitation ;
- iv) La planification.

Selon ce modèle, lors de la première étape, le praticien prend conscience d'une limite, d'un problème. C'est l'étape de la prise de conscience. Ensuite, il détermine les éléments qui constituent le problème. C'est l'étape de la problématisation. Cette étape est cruciale, car dans la pratique il n'est pas simple de déterminer les éléments précis qui entreront dans ce cadre. Ensuite, le praticien exerce sa réflexion-dans-l'action et émet des hypothèses sur ce qui est en train de se produire, afin d'expliquer la situation. C'est l'étape de l'explicitation. Enfin, le praticien développe une démarche personnelle afin d'expérimenter de nouveau, dans un nouveau contexte présentant des similarités. C'est l'étape de la planification. Le praticien peut alors choisir d'appliquer les résultats de cette analyse à des cas similaires, non pas en procédant par généralisation, mais par

l'ajout d'une situation à ce que Schön appelle son *répertoire personnel*. C'est dans ce répertoire que le praticien va puiser lorsqu'il est confronté à une nouvelle situation afin de créer une nouvelle solution, un peu à l'image d'un musicien de Jazz qui improvise, mais en mobilisant les diverses variations qu'il maîtrise parfaitement.

Ce processus correspond à la démarche qu'un stagiaire pourrait entreprendre dans le but de développer sa C12. La posture réflexive bouscule la croyance selon laquelle le praticien efficace doit *appliquer* ce qu'il a appris dans sa formation théorique universitaire. Dans l'approche réflexive de Schön, les choses se passent de façon plus circulaire. L'action va chercher sa justification dans la réflexion et la recherche, puis les savoirs construits dans la réflexion et la recherche sont réinvestis dans l'action. Bien que le savoir tacite et la créativité des praticiens soient valorisés, Schön exhorte ces derniers à entreprendre une démarche d'explicitation de ce savoir, afin de le rendre plus consciemment accessible.

2.2 Le journal réflexif

Le journal réflexif est un outil professionnel qui sied bien au développement de la C12. En plus d'être un outil de réflexion, son caractère écrit ajoute à sa pertinence. Le journal réflexif peut prendre diverses formes, plus ou moins souples, mais en gros, il s'agit d'un document où le professionnel relate des évènements qui sont survenus au cours de sa pratique. La classe est un milieu où tout bouge rapidement. « L'enseignant doit tenir compte simultanément d'une foule de facteurs où l'imprévu est souvent plus que majoritaire. De plus, quand les problèmes se présentent, il ne peut faire de pauses pour réfléchir, peser le pour et le contre et examiner l'impact de toutes les variables à envisager » (Van der Maren, 1996, p.28). L'enseignant peut alors ressentir le besoin d'un moment pour penser « en dehors de l'action » (Perrenoud, 2012, p. 35). C'est cet espace qu'offre le journal réflexif. En effet, comme le rappelle Jutras (2013), « le grand intérêt des approches de réflexion écrite est de mettre les étudiants en situation de

s'arrêter quelques instants pour examiner leur propre expérience et leur propre logique de pensée et d'analyse » (p. 64). La mise en récit d'un évènement rattaché à l'éthique né de la pratique enseignante alloue à l'enseignant un temps de réflexion spécifiquement dédié au développement professionnel. Le temps de recul lui permet de situer le cadre du problème, de déterminer les éléments problématiques et les limites de la situation, de se fixer des objectifs et des moyens de réinvestir sa réflexion dans l'action.

Un journal peut aussi servir à travailler une compétence spécifiquement. La rédaction et l'analyse du journal réflexif sur le développement de la C12 permettent non seulement de révéler quelles sont les valeurs personnelles de son auteur, mais permettent également de construire un cadre de référence éthique personnel. « Un cadre de référence éthique représente pour un individu un système de repères personnalisé, qui intègre certaines de ses valeurs personnelles, des principes professionnels auxquels il adhère, ainsi que des éléments du cadre professionnel dans lequel il pratique » (St-Vincent, 2013a, p. 9). Ce cadre de référence permet ainsi de justifier une décision. Il permet d'avoir une cohérence interne et, par le fait même, sa création fait diminuer les conflits de valeurs et les tensions ressenties. C'est grâce à ce cadre que l'on peut arriver justifier ses actions. Enfin, sa construction permet à l'enseignant d'« agir de façon satisfaisante lorsque des cas comportant des caractéristiques similaires se reproduiront » (Moreau, 2009, p. 367).

2.3 Les objectifs de l'essai

Au cours de mon stage I, j'ai rencontré une situation problématique à laquelle je souhaitais apporter une solution. J'étais troublée par les doutes et les questionnements sans réponses que la dimension éthique de l'exercice professionnel m'occasionnait. De plus, je n'arrivais pas toujours à justifier mes actions. Afin de résoudre ce problème, j'ai décidé de mettre en place des moyens qui me permettraient d'entamer le développement de ma C12. J'ai amorcé la construction d'un cadre de référence éthique personnel dans

le but de donner un sens et une cohérence à mon agir pédagogique et afin de m'aider à justifier mes décisions face à des problèmes éthiques. Je souhaitais aussi me sentir plus rassurée par rapport à l'atteinte des critères de maîtrise attendue au terme de la formation initiale de la C12, à savoir : « Agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de [me] confier un groupe » et « répondre de [mes] action en fournissant des arguments fondés » (RC, p. 132). C'est dans le cadre théorique de la pratique réflexive que j'ai trouvé les moyens à déployer afin d'atteindre mon objectif de développement professionnel. Aussi, je me suis donné comme défi d'adopter la posture réflexive pendant mon stage II, particulièrement pour la dimension éthique des situations professionnelles rencontrées durant ce stage.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je dresse une description du courant méthodologique dans lequel se situe l'expérimentation que j'ai réalisée durant mon stage II. Je décris d'abord l'approche, puis la méthode de collecte de données qualitatives et finalement la méthode privilégiée d'analyse de ces données.

3.1 L'approche méthodologique privilégiée pour l'expérimentation

Cet essai rend compte d'une démarche exploratoire de développement professionnel, s'appuyant sur une expérience pratique vécue lors d'un stage en enseignement au secondaire. L'expérimentation n'a pas de prétention scientifique. Malgré tout, elle s'inscrit dans le courant de la recherche dite qualitative ou interprétative. La finalité de ce type de recherche est de «comprendre une situation humaine» ou encore de comprendre le «sens qu'une personne donne à son expérience» (Savoie-Zajc, p. 124), visée cohérente avec la pratique réflexive. La «souplesse» (Savoie-Zajc, p. 126) de cette démarche permet d'interpréter des données de façon novatrice et créative, qui correspond bien à la nature subjective de mon projet. Comme l'enjeu de cette démarche est avant tout ontogénique (Van der Maren, 1996), j'ai privilégié un style autobiographique aux dépens de l'approche neutre traditionnellement privilégiée dans les écrits universitaires. Ce qui rend cette démarche pertinente dans un tel contexte, c'est que par leur caractère pragmatique, les connaissances produites pourront être réinvesties directement dans ma pratique. Cette approche, inspirée de la recherche appliquée, pourra me permettre d'atteindre un objectif évaluatif de mon enseignement ainsi qu'un objectif de développement professionnel.

3.2 Le contexte de l'expérimentation

La maîtrise en enseignement du français au secondaire offerte par l'Université du Québec à Trois-Rivières propose une formation axée sur les cours, mais inclut également deux stages en milieu professionnel ainsi que la rédaction d'un essai. Selon l'information contenue sous l'onglet *Recherche et essai* du site Internet de la maîtrise, afin de réaliser l'essai, l'étudiant doit effectuer une démarche de résolution de problème dans son milieu de stage. Il doit respecter une méthode structurée visant le développement de ses compétences professionnelles. On indique que l'étudiant doit identifier une situation problématique à laquelle il souhaite apporter une solution. Il doit par la suite documenter cette problématique, préparer un plan d'intervention, et le réaliser au cours de son stage II. Enfin, il doit analyser les effets à court terme de sa démarche.

3.2.1 *Le milieu de l'expérimentation : un stage en enseignement au secondaire*

L'expérimentation s'est déroulée au cours du deuxième et dernier stage du programme de la maîtrise en enseignement du français au secondaire de l'UQTR. Ce stage s'intitule *analyse réflexive de ses interventions professionnelles*. Il s'étale sur une période de 13 semaines à temps plein au cours desquelles le stagiaire doit enseigner durant au moins 128 périodes de 75 minutes. Le stagiaire est sous la supervision d'un enseignant associé, dont il prend progressivement la charge de travail, jusqu'à se l'approprier entièrement. Le stagiaire doit remplir toutes les responsabilités normalement détenues par l'enseignant associé, tant auprès des élèves qu'auprès des collègues, de la direction et des parents et tuteurs.

Mon stage s'est tenu dans une école secondaire publique du Québec, située en milieu rural, homogène, majoritairement francophone. Les quatre groupes dont j'ai eu la charge, du 14 septembre au 11 décembre 2015, étaient composés d'élèves de la quatrième secondaire. Comme l'expérience porte essentiellement sur mon

développement professionnel, je ne donnerai pas plus de détails sur mes élèves. Il ne sera pas directement question de ceux-ci dans cet essai.

3.1.2 Le sujet de l'expérimentation

Je suis le sujet principal de cette expérimentation. Je présenterai donc quelques aspects de ma biographie qui pourraient, consciemment ou inconsciemment, avoir une influence sur mes valeurs et mes aprioris en éducation. Je suis née dans une région rurale du Québec, de parents francophones. Ma famille est de culture chrétienne, mes deux grand-mères étant de ferventes catholiques. Personnellement, je ne pratique aucune religion, mais nous participons aux différentes fêtes religieuses familiales. Je suis mère de deux enfants en âge de fréquenter l'école primaire. À l'heure actuelle, je suis étudiante finissante à la maitrise qualifiante en enseignement du français au secondaire à l'UQTR. Le stage et l'essai constituent les derniers jalons de mon parcours académique. Auparavant, j'ai poursuivi des études en lettres au niveau collégial et en études littéraires au niveau universitaire. Sur le plan de l'expérience professionnelle, j'ai fait de l'aide aux devoirs auprès d'enfants qui avaient des problèmes d'apprentissage ainsi que dans un contexte d'immersion française. J'ai été monitrice de français langue seconde pendant trois ans auprès d'enfants du primaire ainsi qu'au niveau collégial, puis j'ai été professeure de français langue seconde à l'École de la fonction publique du Canada, pendant un peu plus de trois ans, à temps plein. J'ai donc acquis une certaine expérience dans le milieu de l'éducation. Cependant, les deux stages en enseignement au secondaire effectués dans le cadre de cette maitrise constituent mes premières armes auprès d'une clientèle adolescente.

3.3 La collecte de données : le journal réflexif

La collecte de données s'est effectuée à partir de matériel écrit, sous la forme d'un « Journal réflexif sur la dimension éthique du métier enseignant » (Appendice A).

Ainsi, les textes qui ont servi à l'interprétation ont été écrits à partir de questions fixes, déterminées à l'avance. Cependant, la nature du journal privilégiait une certaine flexibilité en ce qui concernait le contenu, de forme spontanée. Le journal comportait 4 sections, soit 1) l'expérience ; 2) l'explicitation ; 3) l'explication 4) l'expérimentation. La première section servait à relater un évènement rattaché à la dimension éthique qui était survenu dans ma pratique au cours de la journée. L'explicitation avait comme objectif de reconstituer les processus mentaux qui avaient eu cours lors de mon intervention. L'explication visait à rattacher l'expérience vécue aux différents courants de recherche en sciences de l'éducation. Enfin, l'expérimentation visait le réinvestissement dans la pratique.

La rédaction des journaux était effectuée après chaque journée à l'école. Afin de garder une certaine motivation, d'éviter que les journaux ne s'éloignent de l'objectif premier de développement professionnel, et afin de conserver une certaine rigueur dans la rédaction, j'ai convenu avec mon directeur de l'essai de lui faire parvenir mes journaux une fois par semaine, sans qu'il ne soit astreint à en faire la lecture. Je répondais aux questions du journal réflexif avec honnêteté, de façon spontanée, sans relecture ou travail sur l'écriture. L'écriture d'un journal prenait de trente minutes à une heure à compléter. Normalement, je prenais un certain plaisir à le rédiger et c'était un moment de la journée que j'appréciais, malgré la charge de travail supplémentaire que cela représentait. Je n'ai pas établi de méthode spécifique pour déterminer quel type de situation serait choisi. Le seul critère était que je pressente que l'évènement était d'ordre éthique. Le choix de l'évènement raconté s'est ainsi fait de façon plutôt instinctive, parfois parce que l'évènement semblait plus important, parfois pour éclairer certains aspects du stage qui n'avaient pas encore été touchés.

3.4 La méthode d'analyse des données

55 journaux réflexifs ont été complétés pendant la durée de mon stage II. Après le stage, j'ai procédé à la lecture de mes journaux réflexifs dans le but de faire ressortir les éléments de ma pratique relevant des huit composantes de la C12. Dans le travail d'analyse, il m'est apparu que la simple lecture des journaux, sans travail particulier, allait m'entraîner dans une interprétation trop subjective, sans recul. Je voulais être en mesure de faire ressortir les éléments que je cherchais à analyser. J'ai donc procédé à une *déconstruction* de mes journaux. J'ai regroupé toutes les déclarations qui traitaient des différents aspects de chacune des composantes. Classés de cette façon, les énoncés prenaient une couleur différente et j'ai pu remarquer que des thèmes revenaient dans plusieurs journaux. J'ai compris, par la suite, que j'avais utilisé la méthode dite de *logique inductive délibératoire* « qui consiste à utiliser le cadre théorique comme outil qui guide le processus de l'analyse » (Savoie-Zajc, p. 138). C'est grâce à ces regroupements d'après les composantes de la C12 que j'ai pu, par la suite, interpréter ces données. La rigueur méthodologique de mon interprétation tient surtout à la nature de mon engagement face à ce processus. Les journaux réflexifs envoyés à mon directeur constituent également une forme de preuve quant à l'authenticité de ma démarche, bien que les journaux ne figurent pas dans cet essai, leur dévoilement pouvant porter préjudice à la vie privée de mes élèves.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je présente l'analyse des journaux réflexifs que j'ai rédigés au cours de mon stage II en enseignement du français, dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'UQTR. L'interprétation des journaux est faite au regard des huit composantes de la C12, telles que décrites dans le RC, dans le but d'entamer la construction d'un cadre éthique personnel. Enfin, je décris la façon dont je planifie réinvestir ces savoirs nouvellement créés pour donner un sens et une cohérence à mon agir pédagogique et m'aider à résoudre les problèmes auxquels je ferai face dans ma pratique enseignante.

4.1.1 La composante 12.1 dans mes journaux

La composante 12.1 indique qu'il faut arriver à « Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions » (RC, p. 132). Au moment de rédiger mon bilan de stage, je n'étais pas arrivée à déterminer quelles étaient les valeurs qui sous-tendaient mes actions. J'avais le sentiment que c'était le respect et la bienveillance, mais la notion de respect me semblait floue et peu significative. Qui, après tout, est contre le respect ? Et puis de quel respect parle-t-on ? Le respect de l'autorité ? Le respect des conventions ? Le respect de la tradition ? Le respect des élèves ? Le respect de l'enseignant ? Il me paraissait important d'arriver à mieux définir ce concept, afin de pouvoir l'utiliser dans mon cadre de référence éthique personnel.

J'ai trouvé une définition du respect qui correspond à ma perception de cette valeur. Il s'agit de la définition donnée par l'OEEO dans le contexte des normes de déontologie de la profession enseignante en Ontario. On y indique que

« La confiance et l'objectivité sont intrinsèques au concept de *respect*. Les membres honorent la dignité humaine, le bien-être affectif et le développement cognitif. La façon dont ils exercent leur profession reflète le respect de valeurs spirituelles et culturelles, de la justice sociale, de la confidentialité, de la liberté, de la démocratie et de l'environnement » (OEEO, 2016).

Le respect, tel que défini plus haut, représente bien l'idéal qui guide mes interventions. Lorsque mes actions pédagogiques vont dans ce sens, je suis satisfaite. L'analyse de mes journaux m'a révélé que le respect et la bienveillance sont des valeurs auxquelles je réfère souvent. Mes interventions sont également marquées par la bienveillance envers les élèves, ou à tout le moins tendent vers une recherche de la bienveillance. Je savais déjà, au départ, que j'étais une personne empathique et que c'était une force chez moi.

En analysant de façon plus approfondie les données recueillies dans mes journaux, j'ai remarqué que lors de mon stage, mon intérêt était surtout dirigé sur ma relation avec les élèves, la relation des élèves entre eux et la relation entre le savoir et les élèves. Autrement dit, je me suis concentrée sur des évènements qui se déroulaient dans la classe et j'ai beaucoup moins fait mention des relations avec les collègues ou avec la direction, ce qui est explicable par des phénomènes propres à l'insertion professionnelle et au voile ce que cela apporte (St-Vincent, 2011). J'ai compris que, pour moi, faire preuve de bienveillance envers les élèves signifie que je veux leur bien. Ensuite, j'ai voulu savoir ce que signifiait, pour moi, de vouloir le bien des élèves. J'ai constaté qu'il était possible de classer les différentes occurrences associées à mes valeurs en trois catégories, qui correspondaient généralement à trois grandes préoccupations, trois choses que je trouvais importantes et auxquelles j'accordais une profonde valeur : a) la progression académique des élèves, b) la qualité du lien entre les élèves et moi, mais aussi la qualité du lien des élèves entre eux, c) le respect de l'autonomie des élèves, de leur personnalité, de leur besoin de s'affirmer, d'exister comme individus. C'est en trouvant par hasard un article sur la

satisfaction des besoins de base des individus que je me suis rendu compte que cela correspondait à ma catégorisation. Cet article (Jonson & Finlay, 2010) s'inscrit dans la *self-détermination theory*. Selon cette théorie, pour être heureux, les individus doivent satisfaire trois besoins de base : « autonomy, competence, relatedness » (p. 280). J'ai décidé d'inclure ce postulat dans mon cadre de référence éthique personnel, car il valide ce que j'avais instinctivement décrit dans mes journaux réflexifs. Ainsi, pour moi, faire preuve de bienveillance envers mes élèves se traduit par la mise en place de systèmes ayant pour objectif de répondre aux trois besoins de base des élèves : compétence, autonomie et « relatednes », que j'interprète comme le besoin de se sentir accepté et apprécié. L'application de ces catégories, employées dans un sens large, m'a permis de faire émerger des éléments cachés dans mes journaux réflexifs.

a) *Le besoin de compétence des élèves*

Les données du journal ont démontré que j'ai comme préoccupation que les élèves progressent académiquement. À court terme, je souhaite qu'ils en connaissent plus en sortant de la classe qu'ils en connaissaient en entrant. À moyen terme, je souhaite qu'ils réussissent leur année. À long terme, je souhaite qu'ils atteignent les objectifs scolaires qu'ils se sont fixés, au-delà de l'année en cours. J'ai conscience de ma responsabilité quant à leur apprentissage et quant au développement de leurs compétences en français. Cela implique toute ma relation au savoir. Je dois, comme enseignante, maîtriser ma matière. Cela implique également mon rôle dans la relation entre les élèves et ce savoir. Je souhaite trouver des façons qui contribuent à leur donner le goût d'apprendre. Je suis constamment à la recherche de modèles efficaces qui donneront aux élèves le goût d'apprendre et qui leur apporteront le succès escompté.

b) Le besoin d'appartenance ou d'acceptation

Cet aspect est clairement ressorti de mes journaux, signe qu'à ce moment de ma carrière, cet élément était au centre de mes préoccupations. L'analyse des données de mes journaux m'a révélé à quel point j'accorde de l'importance à la qualité du lien que j'ai avec les élèves, mais aussi à la qualité du lien que les élèves développent entre eux, dans le groupe-classe. Je souhaite que les élèves se sentent chez eux dans la classe. Je souhaite qu'ils se sentent respectés et acceptés et qu'en retour, ils respectent et acceptent les autres membres du groupe, groupe dont je fais partie, bien qu'ayant un statut différent du leur. Cet aspect inclut donc tout ce qui a trait à la relation pédagogique et à ma responsabilité face au bien-être psychoaffectif des élèves, mais aussi tout ce qui a trait, de façon plus générale, au climat de classe et à la gestion des comportements perturbateurs. Je souhaite que les élèves puissent bénéficier d'un environnement d'apprentissage sécuritaire, sur les plans physique et psychologique.

c) Le besoin d'autonomie des élèves

Cet élément, qui est nettement ressorti lors de l'analyse, a été pour moi le plus significatif. Je n'avais jamais pris conscience de l'importance que l'autonomie avait pour moi. Je suis satisfaite lorsque je sens que les élèves ont pu faire des choix, qu'ils ont du contrôle. Le contraire de l'autonomie, c'est la dépendance. Je ne souhaite pas que les élèves soient des êtres dépendants. Je veux qu'ils existent entièrement. Le plus étonnant n'est pas que l'autonomie fasse partie de mes valeurs, mais plutôt qu'il ait fallu que je procède à l'analyse de mes journaux pour m'en rendre compte réellement. Pourtant, il est évident que plusieurs expériences personnelles me prédisposaient à valoriser l'autonomie. Mon intérêt marqué pour la théorie sur la *self-efficacy* de Bandura (1997) aurait également dû me faire comprendre qu'il s'agissait là d'un principe central dans ma vision de l'enseignement-apprentissage. À court terme, je souhaite que l'élève soit capable de déterminer ses objectifs et qu'il établisse des moyens pour y arriver. Au-delà de la réussite du secondaire, je souhaite

que mes élèves disposent des outils nécessaires pour poursuivre leur apprentissage du français, tout au long de leur vie, de façon autonome.

Je sais dorénavant que je dois créer des situations où mes trois valeurs se retrouvent pour que je me considère comme étant dans ce que je pourrais appeler ma vocation professionnelle ou ma mission d'enseignante. Je veux m'engager dans des situations où les élèves progressent académiquement, dans un climat respectueux et inclusif, tout en pouvant satisfaire leur besoin d'autonomie. Pendant le stage, ne sachant pas quelles étaient mes valeurs, j'y arrivais par tâtonnement, sans précision. Bien que traitée de façon partielle dans cet essai, l'élaboration de mon cadre éthique personnel m'a permis de comprendre que les tensions surviennent principalement lorsque les principes que je valorise personnellement entrent en conflit. Aussi, je me suis rendu compte que c'est l'importance que j'accorde au besoin d'autonomie des élèves qui est au cœur de la plupart des conflits de valeurs que j'ai vécus en stage. Soit lorsque je n'arrivais pas à conjuguer harmonieusement ma conception du besoin d'autonomie des élèves avec leur besoin de compétence, ou encore le besoin d'autonomie avec le besoin d'appartenance et d'acceptation. Je sais aussi que les situations idéales ne peuvent pas toujours se produire. Sachant ce que je recherche, je pourrai plus rapidement évaluer ce qui ne va pas et prendre les mesures pour modifier la situation ou encore accepter que, pour cette situation précise, je ne pourrai satisfaire que certains de mes principes.

4.1.2 Le réinvestissement

Au chapitre des valeurs, Schön (1983) laisse entrevoir un paradoxe intéressant. Le praticien réflexif, par essence, devrait en arriver à se détacher, quelque peu, des valeurs du groupe auquel il appartient. Alors qu'on dit que la professionnalisation signifie l'adhérence à un *éthos*, à la création d'un sentiment d'appartenance réalisé

par les valeurs partagées, Schön croit que le praticien réflexif en arrivera à remettre en question le système même au sein duquel il évolue. Évidemment, ce genre de conflit n'arrive pas qu'au praticien réflexif, mais à tous les enseignants. Cependant, puisque la pratique réflexive mène à une transformation, elle amène également à remettre en question certaines pratiques, certaines valeurs véhiculées par l'ensemble du groupe auquel le praticien appartient pourtant. Le praticien réflexif, en se libérant de ses aprioris, peut innover. Je crois que je serai dorénavant plus portée vers des modèles correspondant à mes valeurs personnelles ainsi qu'aux valeurs véhiculées tacitement dans le PFEQ plutôt que vers des modèles traditionnels.

Dans un autre registre, maintenant que j'ai entamé l'élaboration de mon cadre de référence éthique personnel, je pourrai faire un premier pas vers la mobilisation de mes savoirs pour résoudre plus facilement les problèmes éthiques qui surviendront dans ma pratique. J'ai identifié une limite, qui est la valorisation de l'autodétermination des élèves tout en devant respecter un programme aux exigences uniformes. Mon objectif est donc de créer l'adhésion des élèves envers ce programme obligatoire. Je veux faire en sorte qu'ils se l'approprient, qu'ils croient, personnellement, que d'accroître leurs compétences en français leur permettra d'atteindre leurs objectifs. Autrement dit, je souhaite arriver à les convaincre d'apprendre plutôt que de les y contraindre, car la coercition ne fait pas partie de mes valeurs. Je veux contribuer à leur donner le goût d'apprendre. Pour y arriver, je dispose de différents moyens. Je peux appliquer mes connaissances de la théorie de la *self-efficacy* de Bandura (1997) et leur demander de se fixer des objectifs raisonnables, relatifs à l'apprentissage du français. Je vais aussi m'assurer de bien connaître mes élèves afin de leur présenter la matière d'une façon qui les rejoint et qui respecte leur rythme et leur niveau d'apprentissage. En fait, une des façons pour moi de résoudre ce conflit de valeurs est d'appliquer la différenciation pédagogique à mes situations d'enseignement-apprentissage.

Un autre de mes défis est que les élèves ressentent un sentiment d'appartenance au groupe de français dont ils font partie, tout en respectant leur besoin d'autonomie. Mon objectif est que les élèves se sentent acceptés de moi et des autres élèves, et qu'en retour, ils agissent respectueusement avec moi et les autres élèves. En même temps, je souhaite leur permettre de faire des choix, au sein du groupe. C'est ce dont je parlerai dans la partie suivante, lorsque j'aborderai la composante 12.2.

4.2.1 La composante 12.2 dans mes journaux

La composante 12.2 indique qu'il faut « Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique » (RC, p. 132). Traditionnellement, au Québec, on ne préconisait pas la mise en place d'un fonctionnement démocratique en classe. Le bon fonctionnement du groupe reposait avant tout sur une structure où l'enseignant détenait une autorité morale absolue et où les élèves étaient soumis à cette autorité. Avec le temps, les enseignants se sont assouplis et ont laissé plus de place aux élèves, par contre, je ne peux pas dire que j'ai eu l'expérience d'une classe où un système démocratique aurait été mis en place. Aussi, intuitivement, la composante 12.2, au moment de commencer mon stage, m'apparaissait plutôt comme un danger. Je la percevais comme une erreur ou une sorte de fantaisie ministérielle. Comment m'assurer que je n'allais pas être victime d'une insurrection de la part des élèves si j'appliquais un tel système dans ma classe ? Par ailleurs, je n'avais aucune idée, concrètement, de la façon d'instaurer un système démocratique. Aussi, probablement à cause de ce nœud d'incompréhension, j'ai souvent fait référence à cette composante dans mes journaux. Au début, je déplorais mon incapacité à mettre en place des mécanismes de fonctionnement démocratique dans ma classe, alors que, vers le milieu du stage, j'ai commencé à me féliciter d'avoir posé des actions en accord avec ce que je comprenais de cette composante. Cette progression s'est effectuée à mon

insu. C'est au moment d'interpréter mes journaux que je me suis rendu compte de la place que tenait le fonctionnement démocratique dans mes réflexions.

Pendant la période d'expérimentation, je me suis questionnée sur le fonctionnement de la classe et sur les rôles de chacun. Au départ, j'ai tenté de reproduire, sans réfléchir, un modèle basé sur l'autorité de l'enseignant et l'obéissance des élèves. Je me suis rapidement heurtée à l'insoumission des élèves et je m'expliquais mal cette insoumission. Après tout, j'étais là pour les aider. Pourquoi est-ce qu'ils n'*écoutaient* pas ? J'ai donc cherché des moyens de les soumettre, mais cet objectif, lorsque je réussissais à l'atteindre, provoquait chez moi une sévère remise en question. Je souhaitais créer un climat de classe sain, où les élèves auraient envie de bien participer et de bien se comporter, mais je n'aimais pas que cela se passe constamment sous le joug de la punition. Puis, au fil des semaines, insatisfaite du partage du pouvoir en classe, j'ai commencé à explorer une forme d'enseignement qui s'inspirait de l'approche coopérative. C'est à ce moment que mon rôle dans la classe s'est modifié. Ce fut pour moi comme une libération. Je n'avais plus besoin d'exercer mon autorité de façon coercitive. Ce n'était plus nécessaire. Aussi, je peux ajouter que mon cadre de référence éthique inclut de créer l'adhésion des élèves plutôt que d'exiger leur soumission. Je crois à la coopération plutôt qu'à la compétition et à la lutte pour l'autorité.

4.2.2 Le réinvestissement

Favoriser le travail coopératif dans la classe, c'est déléguer une part du pouvoir détenu traditionnellement par l'enseignant aux élèves. Ces derniers deviennent des ressources pour leurs collègues. L'enseignant n'est plus au centre et tous contribuent à l'élaboration d'un projet. Par ailleurs, dans son explication de la composante 12.2, le RC parle de «l'approche coopérative». Sans que ce soit

mentionné, on peut présumer que la coopération est à l'opposé de la compétition, ce qui correspond aux valeurs qui sous-tendent mon enseignement. L'enseignement-apprentissage coopératif satisfait le besoin de compétences des élèves. Cette approche répond également au besoin d'autonomie des élèves en permettant la différenciation, chacun travaillant sur des tâches différentes, dans le but d'arriver à un but commun. Enfin, l'approche coopérative répond au besoin d'appartenance, puisque chaque élève est important pour atteindre le but.

Aussi, il m'apparaît que bien que les mineurs soient sous la responsabilité de l'adulte, l'école devrait constituer un espace où les enfants font l'apprentissage progressif de la démocratie. Mettre en place un fonctionnement démocratique, dans sa classe, ne signifie pas que les élèves et l'enseignant partagent le même niveau de responsabilité. L'enseignant demeure le seul responsable, mais il peut choisir d'éduquer les élèves au difficile exercice de la liberté. Cet exercice nécessite un apprentissage progressif (Freire, 2006/2013). Ce processus, appelé *descaffolding*, dans la théorie de Vigotsky (1978) « fait en sorte que l'apprenant peut réussir ses apprentissages en ayant de moins en moins besoin de l'aide d'un formateur ou d'un médiateur » (Guillemette & Lapointe, 2011). Au départ, il n'était pas clair pour moi qu'il fallait que j'accompagne les élèves dans cet apprentissage. Laisser le plein pouvoir aux élèves ne me semblait pas souhaitable, mais il ne m'était pas apparu que c'est un apprentissage, au même titre que les autres, comme l'atteste la présence du domaine général de formation « Vivre ensemble et citoyenneté » du PFEQ (MÉLS, 2007, p. 13). Maintenant, je sais que je vais continuer d'explorer l'aspect coopératif de l'enseignement-apprentissage, puisqu'en plus de répondre aux exigences de la composante 12.2, cette forme correspond à mes valeurs personnelles. Je sais aussi que je vais donner davantage de place aux élèves dans les processus décisionnels de différents aspects de la vie en groupe-classe. L'engagement des élèves dans la vie de

la classe pourrait être un facteur qui leur permettra de développer leur goût d'apprendre.

J'ai aussi compris que la composante 12.2 s'inscrit dans la vision socioconstructiviste de l'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, renforcer les structures démocratiques en classe pourrait m'aider à contribuer plus efficacement au sentiment d'appartenance des jeunes. Je fais également l'hypothèse que si les jeunes ont l'occasion de participer aux décisions de la classe, cela renforcera la qualité du lien pédagogique que je souhaite établir avec eux. Cela vient renforcer l'importance de la coopération dans mon cadre de référence éthique personnel.

4.3.1 La composante 12.3 dans mes journaux

La composante 12.3 indique qu'on doit « fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés » (RC, p. 132). L'interprétation de mes journaux m'a permis de constater que faire preuve de bienveillance et de sollicitude envers tous les élèves, sans égards à mes affinités personnelles, était un devoir pour moi. Essayer de fournir aux élèves l'accompagnement approprié est une de mes priorités, même si ça demeure complexe. La question de la limite de l'engagement professionnel tenait également une place importante au sein de mes réflexions quotidiennes. Je me suis demandé s'il était possible de trop s'engager, ne sachant pas quelle était l'étendue du « devoir de sollicitude » dont il est fait mention dans la C12 (p. 131). J'ai été préoccupée par la fatigue d'empathie que les enseignants peuvent ressentir. Aussi, la question de l'équilibre psychologique que l'enseignant doit préserver dans la tourmente a aussi été partie prenante de mes réflexions, de même que la définition des rôles au sein de l'équipe-école. Il était difficile d'accepter les limites de mon rôle, comme enseignante, surtout lorsque les personnes ressources de l'équipe-école n'étaient pas accessibles rapidement et que des élèves se tournaient vers moi. Je me

suis également posé la question des priorités entre bien-être psychologique et apprentissage lorsque des élèves refusaient de s'engager dans une activité d'apprentissage alors qu'ils traversaient des moments difficiles sur le plan affectif. Enfin, la nature du regard à poser sur mes élèves est demeurée longtemps une préoccupation. J'hésitais entre un regard sévère, autoritaire, ferme, bienveillant, souriant, patient, compréhensif, impassible ou neutre. Cette dernière question me semblait très importante, puisqu'elle teintait la nature du lien que j'entretenais avec les élèves.

Lorsque j'ai relu mes journaux, j'ai constaté que plusieurs de mes réflexions sous-entendaient que je priorisais le bien-être affectif de mes élèves par rapport au besoin d'apprentissage. Je n'étais pas à l'aise de prendre des décisions concernant l'apprentissage d'élèves dont je savais que le bien-être affectif était momentanément compromis. Je constate que, rapidement, j'opère une forme de diagnostic des besoins de mes élèves et je tente de répondre à ceux-ci, au mieux de mes capacités, parce que je ne crois pas qu'on puisse apprendre lorsque nos besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits. Or, répondre aux besoins psychologiques et affectifs des élèves, c'est s'engager à accompagner l'élève vers une ressource qui pourra lui offrir l'aide nécessaire. Malheureusement, dans le milieu scolaire, l'aide n'est pas toujours disponible.

4.3.2 Le réinvestissement

Mon impression, renforcée par différents conseils que mes collègues expérimentés me donnaient lors de mes deux stages, était que l'enseignant doit se forger un personnage fort, voire sans faille, devant les élèves. Ne pas admettre ses erreurs, être dur, lisse et implacable. Ma perception était qu'être différent de ce modèle aurait comme conséquence de mener à une perte de contrôle. Par ailleurs,

pendant mon stage, je me suis parfois sentie impuissante ou triste devant certaines situations vécues par les élèves. J'ai aussi trouvé difficile de recevoir l'agressivité de certains, puisque c'était pour moi une situation inédite. Une des questions soulevées fréquemment dans mes journaux est celle du devoir de diligence par rapport à la limite. Je dois prendre soin des élèves qui sont sous ma responsabilité. Mais qu'arrive-t-il lorsque je sens que j'ai atteint ma limite ou la limite de mon rôle ? A-t-on le droit de ne plus être en mesure d'offrir le soutien nécessaire à un élève ? Je ne suis pas arrivée à accepter qu'on puisse lâcher prise lorsqu'il s'agit d'un élève à risque. Or, cette ouverture, cette disponibilité, peut devenir handicapante si la souffrance ou l'agressivité de l'élève est ressentie de façon si intense que l'on n'arrive plus à représenter une source d'aide. Pourtant, je constate que mon empathie, mon ouverture et ma sensibilité constituent mes forces. Durant ce stage, j'ai effectué un grand travail de réflexion pour chercher à conserver ces forces tout en préservant mon équilibre.

Pour faire face à mes difficultés, plutôt que de me durcir et de me détacher, j'ai cherché consciemment à adopter une attitude de fermeté bienveillante. C'est en essayant de me rapprocher de la vision de l'altruisme telle que décrite par le moine bouddhiste Mathieu Ricard (2015), de même qu'en allant chercher des connaissances du côté de la psychologie positive (Seligman, 2011) que j'ai réussi, jusqu'à un certain point, à me protéger de la souffrance et de l'agressivité des élèves, tout en demeurant réceptive. Cette vision, positive, me rappelait le fameux pari d'éducabilité. J'ai cherché à être présente pour mes élèves, en restant intérieurement positive et sereine, même dans les situations difficiles. J'ai obtenu du succès en me montrant présente, à l'écoute bienveillante, faisant parfois même le choix de révéler une part de mon côté humain et vulnérable. Comme enseignante, je représente l'autorité, la limite, mais je suis également une personne empathique, qui se soucie des besoins affectifs de l'élève. Pour une stagiaire ou une enseignante en insertion professionnelle, ce double

rôle n'est pas facile à apprivoiser. Le rôle tenu par la figure d'autorité et le rôle du mentor, de la personne ressource, peuvent, à première vue, paraître inconciliables. Aussi, pendant une bonne partie du stage, j'ai été explicitement à la recherche du regard que je devais poser sur les élèves. Comment avoir un regard qui incarne à la fois l'autorité et la bienveillance ? Finalement, c'est en cherchant dans ma vie personnelle que j'ai trouvé la qualité de regard que je recherchais et qui s'est avérée efficace. Il s'agit du regard que je porte sur mes propres enfants. J'ai entendu quelque part l'expression *fermeté bienveillante*. La fermeté bienveillante décrit bien ce regard que j'ai fini par adopter, professionnellement, et que j'ai trouvé satisfaisant.

Bref, les parents me confient leurs enfants pour une raison précise : pour que ces derniers progressent en français. Je suis une professionnelle de l'enseignement du français au secondaire. Mon rôle principal n'est pas d'offrir un soutien psychoaffectif à mes élèves. Cependant, selon mon cadre de référence éthique personnel, le bien-être psychoaffectif des élèves est une condition nécessaire à l'apprentissage du français et je dois faire en sorte d'y contribuer positivement si je veux sentir que je respecte ma mission d'enseignante telle que je la conçois. Je peux être sensible et réceptive sans pour autant perdre l'équilibre nécessaire à la relation d'aide. Je peux être ferme, tout en étant bienveillante envers mes élèves, et ainsi contribuer au sentiment de sécurité dont ils ont besoin pour progresser académiquement.

4.4.1 La composante 12.4 dans mes journaux

La composante 12.4 indique qu'il faut arriver à « Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves » (RC, p. 133). L'écriture de mon journal m'a souvent fait prendre conscience qu'il était important pour moi d'arriver à justifier mes actions par les données de la recherche en sciences de l'éducation ou dans des domaines se rattachant à mon

intervention. Souvent, il m'est arrivé d'expliquer mes actions par l'application de diverses théories, plus particulièrement la théorie de la *self-efficacy*, qui est une théorie que j'affectionne particulièrement. Cette théorie sous-tend plusieurs de mes interventions et teinte ma vision de l'enseignement-apprentissage. Je fais régulièrement référence au socioconstructivisme. J'ai aussi, à quelques reprises, fait mention de notions théoriques vues dans différents cours, ou des lectures récentes que j'avais faites sur l'éthique, en préparation de cette expérimentation. Aussi, en relisant mes journaux, j'ai pu suivre la progression de ma compétence à justifier mes décisions pédagogiques auprès de mes élèves. À quelques reprises, je me félicite du succès de certaines activités, que j'avais pris le temps de justifier explicitement à mes élèves. Chaque fois, leur réponse était positive. Enfin, régulièrement, dans mes journaux, je me désole de ma difficulté à saisir la signification de la C12 et de ses composantes, malgré mon désir de développer cette compétence. Je fais parfois référence à un sentiment d'improvisation face à certaines de mes décisions et cela me laissait insatisfaite. Heureusement, le journal me permettait, justement, de satisfaire ce besoin de réflexion et de justification puisque c'était un moment où je pouvais émettre des hypothèses et me donner des objectifs sur des domaines précis. Je n'ai pas toujours réussi à combler tous ces besoins, mais le seul fait de les avoir énoncés m'a permis de garder l'œil ouvert et d'être attentive à la moindre parcelle d'information que j'aurais pu entrevoir sur ces sujets.

4.4.2 Le réinvestissement

Cette composante est particulière, car elle correspond exactement à un des deux critères terminaux de cette compétence. L'écriture d'un journal réflexif professionnel du type de celui que j'ai rempli lors de mon stage contribue directement à faire progresser la C12, car elle permet la réflexion-sur-l'action. Je peux ainsi appuyer mes décisions sur des repères clairs. Cette analyse me permet de rendre

explicite ce que j'ai vécu en classe. Elle me permet de cadrer le problème, de situer les forces ou les limites de mon intervention, de me donner des objectifs et des moyens de les atteindre. Souvent, le moyen est de consulter des collègues, mais parfois, le moyen est de m'autoformer. Ce faisant, j'enrichis de plus en plus le cadre théorique qui me guide, comme enseignante.

4.5.1 La composante 12.5 dans mes journaux

La composante 12.5 spécifie que l'enseignant doit « respecter les aspects confidentiels de sa profession » (RC, p. 133). Cet aspect n'a pas été mentionné dans mon journal. Je n'ai pas travaillé cette composante. Par ailleurs, le respect des aspects confidentiels de la profession, à mon sens, n'exige pas de délibération ou de réflexion, puisqu'elle relève plus du juridique que de l'éthique.

4.5.2 Le réinvestissement

Bien que certains mécanismes de protection de la vie privée des élèves existent, je ne les connais pas suffisamment. Je dois mieux comprendre ce que recouvre cette composante exactement. Est-ce qu'il existe un cadre précis qui indique ce qu'il faut faire et ne pas faire ? Si c'est le cas, je dois le connaître.

4.6.1 La composante 12.6 dans mes journaux

Selon la composante 12.6, le maître est tenu d'« éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues » (RC, p. 133). Je suis une personne qui doute et qui se remet souvent en question. Il est rare que j'aie des idées arrêtées sur un sujet. Par contre, la relecture de mes journaux m'a révélé à quel point je suis peu flexible lorsqu'il est question de discrimination à l'égard des élèves, des parents ou des collègues. Je n'ai pas remarqué d'évolution dans mon

raisonnement relatif au développement de cette composante, sinon une certaine prise de conscience du degré d'indignation que suscitaient chez moi les manifestations de discrimination dans la classe. C'est même un des rares cas où je me suis montrée autoritaire sans aucun remords de conscience. Je ne tolère pas la discrimination. Cela est cohérent avec mes valeurs, telles que décrites plus haut. Les élèves ont besoin de développer un sentiment d'appartenance et je perçois la discrimination comme étant complètement à l'opposé d'une de mes valeurs fondamentales. Là où je m'interroge, c'est dans les moyens que je peux mettre en place pour favoriser l'inclusion de tous les élèves.

4.6.2 Le réinvestissement

À la lumière de mon analyse, je suis rassurée quant à mon rôle de protectrice et d'éducatrice face à la question de la discrimination. Maintenant que je sais que c'est un sujet que je trouve important, je souhaite trouver des façons d'ouvrir un espace à la discussion, avec les élèves, sur ces sujets, plutôt que d'imposer l'inclusion. Je souhaite créer des activités de sensibilisation, en prévention à l'éclosion de situations où des élèves pourraient vivre des situations de discrimination. Enfin, plutôt que d'être uniquement *contre* la discrimination, je souhaite encourager mes élèves à développer des gestes d'inclusion.

4.7.1 La composante 12.7 dans mes journaux

La composante 12.7 indique qu'on doit « situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans la classe » (RC, p. 134). Malgré ma volonté et des dizaines de relectures, je ne suis pas arrivée à bien comprendre la signification de cette composante, aussi, je n'y ai jamais fait référence directement dans mes journaux. Ma position morale se rapproche de l'humanisme,

mais je n'en suis pas certaine. Je suis consciente que ma vision politique influence probablement ma façon de juger les situations qui se produisent dans ma classe. Du point de vue pédagogique, je suis probablement assez proche des pédagogies dites « nouvelles ». Je favorise la collaboration plutôt que la compétition. Enfin, j'ai l'impression que ma vision correspond assez bien à celle véhiculée dans le PFEQ, c'est-à-dire que je souscris à la vision de la Réforme de l'éducation, comme elle avait été planifiée. Autrement dit, le cadre théorique qui guide mon enseignement se situe naturellement autour de l'approche socioconstructiviste de l'enseignement-apprentissage. Bref, tout ça reste vague et je n'ai pas l'impression d'arriver à comprendre la signification réelle de cette composante. Pourquoi, soudainement, parle-t-on de problèmes moraux, alors que partout ailleurs on fait plutôt référence à l'éthique professionnelle ?

4.7.2 Le réinvestissement

L'interprétation des données du journal me fait prendre conscience d'un besoin de formation supplémentaire en philosophie de l'éducation. Il est improbable que j'arrive à répondre aux exigences de la composante 12.7 sans formation dans ce domaine, que cette formation soit autodidacte ou de type universitaire. Or, cette composante n'est pas aussi abstraite ou peu utile qu'on pourrait le penser de prime abord. Le fait de savoir à quelle école de pensée on rattache les problèmes qui surviennent dans la classe permet de mieux les résoudre de façon plus éclairée et plus honnête. Il existe toujours plus d'une façon d'aborder un problème. Être conscient de cela nous permet de justifier nos décisions, face à nos élèves, et permet à ces derniers de développer leur esprit critique. Cela donne l'occasion à des élèves qui auraient des opinions divergentes de mieux discuter, sachant que nos décisions ne sont pas de droit divin, mais rattachées à certaines façons de voir. L'idée est d'être cohérent et d'arriver à justifier ses décisions, en fonction du cadre que nous choisissons.

L'honnêteté intellectuelle invite à avouer que notre décision est influencée par certains facteurs et l'enseignant ne devrait pas avoir peur de faire comprendre à ses élèves qu'il ne s'agit que d'une façon de voir parmi tant d'autres (Freire, 2006/2013).

4.8.1 La composante 12.8 dans mes journaux

La composante 12.8 indique que l'enseignant doit «utiliser, de manière judicieuse, le cadre judiciaire, légal et règlementaire régissant sa profession» (RC, p. 134). L'interprétation de mes journaux a fait ressortir que, si j'avais un certain souci de respecter le cadre légal, c'était surtout l'article 22 de la LIP sur le devoir des enseignants qui avait retenu mon attention, particulièrement en ce qui a trait à deux alinéas, à savoir «contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié» et «collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le gout d'apprendre». Ce sont donc les deux passages les moins utilisables sur le plan légal auquel j'ai le plus fait référence dans mes journaux. À maintes reprises, j'ai explicitement formulé mon souhait d'arriver à donner aux élèves le gout d'apprendre. J'ai formulé des hypothèses pour y arriver et j'ai évalué mes différentes tentatives en observant les effets de mes interventions sur les élèves. Je dois dire que je ne suis pas parvenue à atteindre cet objectif de façon pleinement satisfaisante, mais j'ai savouré quelques victoires. Presque chaque fois, c'est lorsque les élèves savaient pourquoi ils faisaient une activité qu'ils manifestaient le plus visiblement leur gout d'apprendre. J'avais aussi cette impression lorsque je leur proposais des activités qui les gardaient actifs plutôt que passifs. Bref, pour moi, contribuer à donner le gout d'apprendre aux élèves était perçu comme un devoir, comme une responsabilité, au sens fort du terme. Je me sentais aussi le devoir d'offrir un soutien de première ligne aux élèves à risque.

4.8.2 Le réinvestissement

Bien que l'application du cadre légal ne puisse se passer de la réflexion, il mérite une attention différente. L'aspect légal doit être maitrisé, appris, étudié. On doit le *connaitre*, alors qu'on ne peut pas *connaitre* l'aspect réflexif de l'éthique. Or, je constate que je pourrais mieux connaître ce cadre. Je compte prendre du temps pour approfondir ma connaissance du cadre éthique légal, même si, de prime abord, cet aspect me semble plus rébarbatif. Je termine en soulevant une interrogation par rapport à la formulation de la composante 12.8. Faut-il «utiliser de manière judicieuse» le cadre légal ou faut-il simplement le connaître et le respecter ?

4.9 Discussion : le journal, outil efficace de développement professionnel

Au terme de cette expérience, je constate que le journal réflexif m'a permis de me rapprocher des objectifs spécifiques que je m'étais fixés pour cet essai. Je souhaitais adopter la posture réflexive pendant mon stage II, mais cette démarche s'est révélée être plus riche que je ne l'avais prévu. Sans prétendre que je suis une praticienne réflexive, je crois que cette démarche m'a permis d'acquérir les réflexes qui me rapprochent de cet objectif. La rédaction du «journal réflexif de la dimension éthique professionnelle en enseignement» (Appendice A) ainsi que son interprétation m'ont permis d'amorcer la construction d'un cadre de référence éthique personnel qui donne un sens, une cohérence, à ma mission d'enseignante.

Je juge que les moyens qui devaient me permettre d'amorcer le développement ma C12 ont été utiles. Je sais aussi que le doute fait partie de la profession enseignante et qu'il est normal, voire sain, de se remettre en question et d'examiner sa pratique. L'écriture du journal réflexif a été un outil qui m'a permis de «répondre de [mes] action en fournissant des arguments fondés» (RC, p. 132), même si le temps et l'expérience sont nécessaires pour arriver à avoir une réflexion-dans-

l'action efficace. Je vais continuer d'utiliser le journal réflexif afin de poursuivre le développement ma C12 et afin de développer de nouvelles compétences.

L'écriture de même que la lecture et l'interprétation de mes journaux ont également eu des effets collatéraux positifs inattendus. Mon projet initial était de faire progresser ma C12, cependant, mon expérience m'a également permis de développer la compétence 11 du RC (C11 dans le texte). L'énoncé de C11 se lit de la façon suivante : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (RC, p. 125). Ce projet m'a permis d'atteindre le niveau de maîtrise attendu de la C11 au terme de la formation initiale, ce qui correspond à :

- i) *[...] repérer, [...] comprendre et [...] utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement ;*
- ii) *[...] préciser ses forces et ses limites ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver ;*
- iii) *[...] mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement ;*
- iv) *[...] entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement (RC, p. 129).*

Bien que l'objectif de départ ne portait pas sur le développement de la C11, je présente ici ce que la rédaction de mes journaux m'a permis de développer par rapport à chacun des objectifs énoncés plus haut.

- i) *Préciser ses forces et ses limites ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver.*

En mettant en récits les évènements quotidiens que j'associais à l'ordre éthique, j'ai spontanément répondu au premier critère de maîtrise attendu de la C11. J'ai précisé mes limites ou mes forces, je me suis donné des objectifs personnels et j'ai proposé des moyens pour les atteindre. J'ai remarqué que les limites ou les forces étaient toujours identifiées dans mes journaux, puisqu'ils constituaient le point de départ de chaque récit. Il aurait été normal de trouver les objectifs dans la section *expérimentation* du journal, mais ils se retrouvaient souvent plus spontanément formulés dans la section consacrée à l'expérience, c'est-à-dire la première section, où je racontais l'évènement. Cela me confirme que le simple fait de relater un évènement provoque une forme de réflexion. Les moyens, quant à eux, consistaient à consulter des collègues (enseignants expérimentés, spécialistes, personnel de soutien) ou encore à relire mes notes de cours, à trouver des articles scientifiques ou professionnels ou à regarder des conférences diffusées sur des sites de partage vidéo tel que YouTube. J'ai été étonnée de constater que même si, tout le long de mon stage, j'ai eu l'impression de n'avoir pas de temps pour me former davantage, j'ai en fait consulté différentes ressources professionnelles, en réaction directe à la rédaction de mes journaux.

ii) *Repérer, comprendre et utiliser les ressources [...] disponibles sur l'enseignement.*

Lors de mon stage, je me suis sentie souvent débordée. J'ai malgré tout trouvé du temps pour «repérer, comprendre et utiliser les ressources [...] disponibles sur l'enseignement» (RC, p. 125). J'ai lu plusieurs articles relatifs à la compétence éthique professionnelle, j'ai visionné des conférences, j'ai assisté à un webinaire, j'ai écouté des livres audios, des baladodiffusions, etc. La rédaction de mon journal suscitait un désir d'autoformation. Je me posais des questions auxquelles je souhaitais trouver les réponses.

iii) *Mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement.*

Cet objectif constitue le cœur de cet essai. J'ai mené une démarche d'analyse réflexive rigoureuse sur un aspect précis de mon enseignement, à savoir le développement de la C12. La C11 a été le moyen par lequel j'ai pu atteindre mon objectif de développement de la C12. Ça semble tautologique, mais la C12 et la C11 sont des compétences jumelles. Comme il a été souligné dans la problématique, professionnalisation et éthique sont indissociables.

iv) *Entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.*

Le quatrième objectif a été également actualisé par cette expérimentation. J'ai entrepris un projet de recherche sur un aspect ciblé de mon enseignement. Le mot *recherche* étant employé ici dans le sens d'une recherche visant à faire émerger des savoirs pratiques, dans le sens où Van der Maren (1996) l'entend lorsqu'il explique que « le savoir pratique est un savoir singulier, localisé, contextualisé, et la réalité dont il parle inclut l'homme avec son système de valeurs. Ce savoir est qualitatif, il s'appuie sur des repères observés dans l'environnement et il constitue une vision syncrétique à propos d'un système de relations entre des actions et des signes perçus et non pas expliqués » (p. 44). Conséquemment, ma recherche prend sa source dans ma pratique et les résultats y sont réinvestis. J'ai entrepris, avec cette démarche de résolution de problème, de faire progresser ma C12. Il s'agissait d'un aspect ciblé de mon enseignement.

Dans le même ordre d'idée, j'ai été frappée par le lien avec la composante 11.3 du RC : « Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (RC, p. 127). En effet, l'explication de cette composante se lit comme suit :

« Au-delà de l'activité mentale courante et des échanges d'idées qui accompagnent toute pratique professionnelle, l'analyse réflexive implique une volonté d'apprendre méthodiquement de l'expérience et de transformer sa pratique d'année en année (Perrenoud 1999 : 154). Réfléchir avec méthode, c'est se donner un cadre, une démarche, des outils et des moyens pour cibler les objets de sa réflexion, choisir l'information pertinente et évaluer, selon des indicateurs repérables, les motifs et les effets de ses actions. [...] Cette réflexion met l'accent sur le processus de développement de la pratique ou de la compétence que l'on a choisi de travailler. Une réflexion structurée et outillée est donc orientée vers des productions issues de la vie de la classe et même ancrée dans celle-ci (travaux d'élèves, plans ou séquences d'activités, listes de ressources, etc.), et alimentée par des apports conceptuels et pratiques (matériel recueilli lors d'une session de formation, observations dans la classe d'un collègue, matériel recueilli dans Internet, comparaison d'expériences avec des collègues d'un groupe de discussion, etc.). Elle agit en tandem avec l'action dans la classe, sert d'appui aux bilans de compétences et permet d'enclencher les étapes ultérieures du développement professionnel. »

On reconnaît là la démarche que j'ai suivie lors de l'expérimentation et de la rédaction de cet essai. Incidemment, le développement de la C11 aura été un effet collatéral de mon travail intenté dans le but d'entamer le développement de ma C12.

Enfin, dans une perspective plus secondaire, je me suis aperçue que la dimension éthique est diffuse dans les douze compétences. Plus particulièrement, j'ai vu des enjeux éthiques dans les composantes suivantes :

Com 1.4	Com 2.3	Com 3.4	Com 4.2
<i>Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.</i>	<i>Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.</i>	<i>Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêts particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.</i>	<i>Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.</i>

Com 5.1	Com 6.2	Com 6.3	Com 7.3
<i>En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.</i>	<i>Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.</i>	<i>Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.</i>	<i>Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.</i>

Ce constat est cohérent avec la position du COFPE (2004) selon laquelle l'éthique est une métacompétence, une compétence parapluie, qui recouvre plusieurs éléments des compétences du RC. Enfin, cela renforce ma conviction quant à l'importance d'entreprendre une démarche de développement de la C12, la dimension éthique étant une pierre angulaire du développement professionnel.

CONCLUSION

Tout comme la glace qui réfléchit l'image de celui qui s'y regarde, le journal réflexif renvoie une image à celui qui le rédige. Cette image, sans être *la réalité* comme telle, permet une réelle découverte de soi. La dimension éthique ne pouvant exister hors de la relation entre soi et l'autre, la connaissance de soi est un passage obligé du développement professionnel. Le début de l'élaboration de mon cadre de référence éthique personnel, grâce à l'écriture puis à l'interprétation de mon journal réflexif, s'est révélé être un fascinant outil d'exploration de ma pratique.

Cet essai relate humblement une expérimentation qui n'en est qu'à ses balbutiements, puisque la prochaine étape exigera de réinvestir dans l'action les nouveaux savoirs créés par l'interprétation des journaux ainsi que la poursuite de la construction du cadre de référence éthique personnel. Cependant, puisque le développement de la C12, comme toutes les autres compétences professionnelles, est un processus de longue haleine, j'espère bien avoir la chance de poursuivre l'aventure pour quelques années encore. Il y a là beaucoup de matière à découvrir.

J'ai espoir que ce modeste travail d'appropriation de la C12, dont l'accent était mis particulièrement sur le développement d'un cadre de référence éthique, me donnera la perception d'avoir plus de contrôle sur mon agir pédagogique. J'ose croire que cela contrebalancera le sentiment d'incompétence souvent éprouvé par les enseignants en insertion professionnelle et que j'y gagnerai la force et la persévérance nécessaires pour poursuivre cette profession qui me passionne.

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec : COFPE.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Québec : Les publications du Québec.
- Desaulniers, M.-P. (2000). L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de educacao, Instituto de Educacao e psicologia da Universita do minho*, 13(1), 299-317.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2009). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (1re éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Droit, R.-P. (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*. Paris : Seuil.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2011). Guide sur les droits, pouvoirs et responsabilités des enseignantes et enseignants. Repéré le 19 avril 2016 sur le site de la Fédération du syndicat des enseignants du Québec : http://lafse.org/fileadmin/Vie_professionnelle/Insertion_professionnelle/Droits_pouvoirs_et_responsabilites_des_enseignants.pdf
- Gohier, C. Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 213-231.
- Gohier, C. (2013). Éthique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion ? *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 21 (3), 70-80.
- Gouvernement du Québec. *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. 1-13.3.
- Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2011). L'autoformation du stagiaire. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (Éds). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.5-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Freire, P. (2013/2006). *Pédagogie de l'autonomie (2^e édition)* (Jean-Claude Régnier, trad.). Toulouse : Érès.
- Hadji, C. (1997). Évaluation et éthique : pour une évaluation « valutative ». *Pédagogie collégiale*, 11 (1), 14-17.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Éds), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 85-103). Montréal : Logiques.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 23 (1), 18-29.
- Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : Le cas du Québec. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40 (1), 35-52.
- Jutras, F. (2013). La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines. *Formation et profession*, 21 (3), 56-69.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Legault, G.A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock education*, 12 (2), 54-67.
- Métayer, M. (2008). *La philosophie éthique : enjeux et débats actuels*. Saint-Laurent : Renouveau pédagogique.
- M. M. Johnston et S. J. Finney. (2010). Measuring Basic Needs Satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée à l'éducation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40 (1), 53-76.
- Moreau, D. (2009). L'expérience éthique des enseignants débutants : à la recherche de structures de confiance. *Recherche et formation*, 60, 76-86.
- Moreau, D., Jutras, F. et Jeffrey, D. (2013). L'éthique professionnelle de l'enseignement : regards croisés France-Québec. *Formation et profession*, 21 (3), 1-3.
- Office des professions du Québec. (2002). *Avis de l'office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario [Document PDF repéré le 18 avril 2016 sur le site de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario à l'adresse suivante : https://www.oeeo.ca-/media/PDF/Standards%20Poster/standards_flyer_f.pdf]
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (6^e éd.). Paris : ESF.
- Ricard, M. (2015). *Plaidoyer pour l'altruisme : la force de la bienveillance*. Paris : Pocket.
- Savoie, Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Lavoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation, étapes et approches* (p. 124-147). Montréal : ERPI.
- Seligman, M. (2011). Vivre les bienfaits de la psychologie positive au quotidien. Paris : InterEditions.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Joey-Bass publisher.

- St-Vincent, L.-A. (2010). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école. *Éducation et francophonie*. 28 (2). <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-complet-web.pdf>
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke : Québec
- St-Vincent, L.-A. (2013a). Développer le cadre de référence éthique des acteurs scolaires pour favoriser la résolution de problèmes éthiques en équipe. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12.
- St-Vincent, L.-A. (2013b). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes devant un problème éthique. *JCACS. La revue de l'association canadienne pour l'étude de curriculum*, 11(1), 136-76
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

APENDICE A : LE JOURNAL RÉFLEXIF SUR LA DIMENSION ÉTHIQUE DE L'EXERCICE PROFESSIONNEL

(Matériel d'accompagnement du cours PDG6013 Éthique professionnelle de l'UQTR,
donné par François Guillemette, automne 2015)

Journal réflexif sur la dimension éthique de l'exercice professionnel

Nom :

Date :

Expérience à dimension éthique

1. Je décris une situation, un évènement qui est arrivé dans mon travail d'enseignant aujourd'hui (genre reportage journalistique)

Explicitation de la dimension éthique

2. Je décris une action positive que j'ai réalisée à l'intérieur de cet évènement à dimension éthique :
3. Qu'est-ce que je me disais intérieurement lorsque je réalisais cette action ? (Valeurs et principes qui se révèlent dans mon action)

Explication

4. Quelles idées ou théories éthiques m'ont amené à agir de cette façon ? (Recours à des connaissances antérieures, à des savoirs académiques, à des résultats de recherche, à de la documentation)
5. Quelles ressources vais-je consulter pour acquérir des savoirs pertinents en lien avec mon action ?
6. Qu'est-ce qui m'étonne, qu'est-ce que j'apprends en écrivant ces lignes ?
7. À quelles compétences cette réflexion d'aujourd'hui est reliée ? (J'identifie la ou les compétences et je présente le lien entre ma réflexion et la ou les compétences choisies)

Com 1.4	Com 2.3	Com 3.4	Com 4.2
<i>Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.</i>	<i>Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.</i>	<i>Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.</i>	<i>Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.</i>

Com 5.1	Com 6.2	Com 6.3	Com 7.3
<i>En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les</i>	<i>Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des</i>	<i>Faire participer les élèves comme groupe et comme</i>	<i>Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des</i>

<i>difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.</i>	<i>comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.</i>	<i>individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.</i>	<i>rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.</i>
--	--	---	---

Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.			
Com 12.1	Com 12.2	Com 12.3	Com 12.4
<i>Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.</i>	<i>Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.</i>	<i>Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.</i>	<i>Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.</i>
Com 12.5	Com 12.6	Com 12.7	Com 12.8
<i>Respecter les aspects confidentiels de sa profession.</i>	<i>Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.</i>	<i>Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.</i>	<i>Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.</i>

Expérimentation

8. Qu'est-ce que je ferai la prochaine fois que je me retrouverai dans une situation semblable et pourquoi je le ferai ? (Décision, planification, argumentation)