

Les enseignants sont-ils formés pour répondre aux enjeux éthiques de la profession ?

**Approche cognitivo-développementale de
l'éthique professionnelle des futurs enseignants**

Les enseignants sont-ils formés pour répondre aux enjeux éthiques de la profession ?

**Approche cognitivo-développementale de
l'éthique professionnelle des futurs enseignants**

Antoine Sautelet

Promoteur

James Meredith Day (UCL)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques
et de l'éducation

Présidente du jury

Catherine VAN NIEUWENHOVEN (UCL/PSP)

Comité d'accompagnement et jury

Guy de VILLERS GRAND-CHAMPS (UCL/PSP – Emérite)

Franco CORTESI (UCL/FOPA – Emérite)

Jean-Marie JASPARD (UCL/PSP – Emérite)

Nancy BOUCHARD (Université du Québec à Montréal [UQAM], Canada)

Table des matières

Table des matières	5
Résumé -Abstract.....	11
Remerciements	13
Introduction	15
Chapitre 1. Le domaine éthique et la profession enseignante	21
1. De l'éthique fondamentale à l'éthique professionnelle	23
1.1 <i>Éthique et morale</i>	<i>23</i>
1.2 <i>Éthique fondamentale et éthique appliquée.....</i>	<i>27</i>
1.3 <i>Éthique professionnelle et déontologie.....</i>	<i>28</i>
2. L'éthique professionnelle enseignante	30
2.1 <i>La professionnalisation de l'enseignement.....</i>	<i>31</i>
2.2 <i>Qu'est-ce qu'une profession ?.....</i>	<i>32</i>
2.3 <i>La relation professionnelle.....</i>	<i>33</i>
2.4 <i>De l'éducation morale à la formation à l'éthique professionnelle</i>	<i>34</i>
2.5 <i>La compétence éthique.....</i>	<i>35</i>
2.6 <i>L'approche délibérative de l'éthique professionnelle.....</i>	<i>39</i>
Conclusion du chapitre 1	42
Chapitre 2. L'approche développementale de l'éthique professionnelle enseignante	45
1. Le développement moral selon Piaget	48
2. La théorie cognitivo-développementale de Kohlberg.....	49
2.1 <i>Les stades du jugement moral selon Kohlberg.....</i>	<i>50</i>
3. Les trois schèmes de James Rest	52
4. La théorie du double aspect	54
5. De la théorie du double aspect à la modélisation d'une compétence éthique.....	55
5.1 <i>La notion de compétence.....</i>	<i>55</i>
5.2 <i>La compétence de raisonnement éthique.....</i>	<i>56</i>

5.3	<i>Le MJT, outil de mesure d'une compétence en raisonnement éthique</i>	57
6.	Quels facteurs de développement d'une compétence en raisonnement éthique ?	62
6.1	<i>Enseigner une compétence éthique ?</i>	62
6.2	<i>Le concept de prise de rôle</i>	62
6.3	<i>Les opportunités de prise de rôle : des ingrédients de développement de la compétence en raisonnement éthique</i>	63
6.4	<i>Les conditions de développement de la compétence de raisonnement éthique : « la prise de rôle » et « la réflexion guidée »</i>	65
Chapitre 3. Les recherches empiriques sur l'éthique professionnelle des enseignants ...		67
1.	Raisonnement sur l'échelle de Kohlberg et pratique professionnelle	70
2.	Le raisonnement éthique des enseignants en cours de carrière et en formation	71
3.	Interventions pour augmenter le raisonnement éthique	72
Conclusion du chapitre 3		73
Conclusion de la partie théorique		75
Chapitre 4. Méthodologie		79
1.	Objectif et déroulement de la recherche empirique	81
2.	Questions de recherche et hypothèses	82
2.1	<i>Questions de la phase quantitative</i>	82
2.2	<i>Questions de la phase qualitative</i>	83
2.3	<i>Questions liées à la méthode mixte</i>	84
3.	Tableaux synoptiques des études menées	85
3.1	<i>Développement et validation des outils de mesure (Chapitre 5)</i>	85
3.2	<i>Études quantitatives et qualitatives (Chapitres 6 à 8)</i>	86
3.3	<i>Données récoltées et outils utilisés dans les volets quantitatifs et qualitatifs de la recherche</i>	87
Chapitre 5. Développement et validation des outils de mesure		89
1.	Développement et validation d'un test de raisonnement éthique pour futurs enseignants	91
1.1	<i>Outils de mesure existants</i>	91
1.2	<i>Développement d'un nouvel outil</i>	93
1.3	<i>Validation de l'outil</i>	94
1.4	<i>Comparaison entre les résultats des participantts au MJT original et au MJT « enseignant »</i>	97
1.5	<i>Conclusion pour le développement de cet outil</i>	97

2. Développement d'une échelle pour mesurer les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux (STRATDIL)	98
2.1 Mesurer les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux	98
2.2 Développement du questionnaire	98
2.3 Résultats des tests de validation empiriques	99
2.4 Conclusion pour le développement de l'échelle STRATDIL	101
3. Développement d'une échelle pour mesurer les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée	102
3.1 Mesurer les opportunités de prise de rôle	102
3.2 Développement d'un questionnaire pour mesurer les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée en formation d'enseignants	103
3.3 Validation du questionnaire	104
3.4 Conclusion du développement et de la validation de l'échelle mesurant les opportunités de prise de rôles	105
4. Outil qualitatif : traduction et validation de la matrice de Johnson des jugements et actions	106
4.1 Méthodologie de traduction	106
4.2 Validation de la fiabilité inter évaluateurs	107
Chapitre 6. L'éthique professionnelle des futurs enseignants au début de leur formation initiale : raisonnement éthique, stratégies sociomorales et prise de rôle	109
1. Objectifs de l'étude	111
2. Méthodologie	111
2.1 Participants	111
2.2 Mesures	113
2.3 Traitement des données	114
3. Résultats	115
3.1 Scores en compétence de raisonnement éthique	115
3.2 Préférences éthiques	115
3.3 Les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux privilégiées	116
3.4 Corrélations entre les opportunités de prise de rôle durant l'enseignement secondaire et la compétence en raisonnement éthique	117
4. Discussion des résultats et conclusion de l'étude	120
Chapitre 7. L'éthique professionnelle des futurs enseignants en fin de formation initiale : évolutions et éléments explicatifs	121
1. Objectifs de l'étude	123
2. Méthodologie	123

2.1	<i>Participants</i>	123
2.2	<i>Outils de mesure</i>	124
2.3	<i>Traitement des données</i>	125
3.	Résultats pour les futurs enseignants en dernière année de formation initiale	125
3.1	<i>Scores en compétence de raisonnement éthique</i>	125
3.2	<i>Préférences éthiques</i>	126
3.3	<i>Stratégies de résolutions de dilemmes sociomoraux privilégiées</i>	127
4.	Évolution de l'éthique professionnelle entre la première année et la dernière année de formation	128
4.1	<i>Évolution du score de compétence en raisonnement éthique</i>	128
4.2	<i>Évolution des préférences éthico-morales</i>	129
4.3	<i>Évolution des stratégies de résolution des dilemmes sociomoraux</i>	130
5.	Éléments explicatifs de l'évolution des indicateurs d'éthique professionnelle	131
6.	Le rôle médiateur de la compétence en raisonnement éthique	132
7.	Discussion des résultats	133
8.	Conclusion du volet quantitatif de la recherche	135
Chapitre 8. L'agir éthique des futurs enseignants en stage (volet <i>in situ</i>)		137
1.	Questions de recherche du volet <i>in situ</i>	139
2.	Méthodologie	140
2.1	<i>Participants</i>	140
2.2	<i>Technique d'observation : l'observation filmée</i>	142
2.3	<i>Entretiens d'auto-confrontation</i>	145
3.	Traitement des données récoltées	148
3.1	<i>Traitement des données récoltées durant l'observation et résultats</i>	148
3.2	<i>Traitement des données récoltées durant les entretiens d'auto-confrontation</i>	152
3.3	<i>Analyse et interprétation des résultats</i>	161
4.	Conclusions du volet <i>in situ</i>	173
Chapitre 9. Méthode mixte		179
1.	Types de données récoltées dans les approches quantitatives et qualitatives	181
2.	Les préférences éthiques en début et en fin de formation	182
2.1	<i>Convergences</i>	182
2.2	<i>Divergences et éclairage réciproque entre les deux méthodes</i>	182
3.	La compétence en raisonnement éthique en début et en fin de formation	183
3.1	<i>Convergences</i>	183

4. Les stratégies de résolution de conflits sociomoraux	184
4.1 <i>Divergences et similitudes</i>	185
5. Facteurs explicatifs du développement éthique.....	185
5.1 <i>Similitudes</i>	185
5.2 <i>Divergences et éclairage réciproque entre les deux méthodologies</i>	186
Discussion et conclusion générale	187
Liste des tableaux et figures.....	197
1. Liste des tableaux	199
2. Liste des figures	200
Bibliographie.....	203

Résumé

Cette thèse questionne l'apprentissage de l'éthique professionnelle au cours d'une formation initiale d'enseignants dans une haute école de Communauté française de Belgique. Après avoir exploré les principales notions liées à l'éthique enseignante, elle se centre sur l'apport de la psychologie cognitivo-développementale à la question. Une recherche empirique basée sur une double approche (quantitative et qualitative) y met en œuvre des outils de mesure originaux, proposant une interprétation néo-kohlbergienne de l'éthique enseignante. Une sélection d'indicateurs d'éthique professionnelle mesurés en début et en fin de formation, ainsi qu'un dispositif d'auto-confrontation durant les stages ont amené à conclure de l'impact modeste de la formation initiale sur l'éthique enseignante. Les apprentissages éthiques apparaissent liés à l'expérience de stage, au vécu en tant qu'élève, et à d'autres facteurs essentiellement extracurriculaires.

Abstract

This thesis questions the acquisition of professional ethics during a three-year long teacher training in Belgium. After exploring the main concepts related to professional ethics, the study focuses on the contribution of developmental psychology to the question. An empirical research based on a dual approach (quantitative and qualitative) implements original measurement tools, proposing a neo-kohlbergian interpretation of what teacher ethics is. A selection of professional ethics indicators, measured at the beginning and at the end of the training, as well as self-confrontation interviews during the internships, led to the conclusion that teacher training seems to have moderate impact on professional ethics. The acquisition of ethics appears to be related to the internship experience, to experience as pupils, and to other factors that are mostly extracurricular.

Remerciements

Plus de neuf années se sont écoulées entre le projet de cette thèse et la finalisation du texte que vous lisez aujourd'hui. Cette durée, plutôt longue, s'explique notamment par le temps disponible pour réaliser cette recherche, alors que les obligations professionnelles d'une charge complète d'enseignement occupent la majeure partie de mon agenda. Combiner une recherche doctorale avec un emploi à temps plein et avec une vie familiale n'a pas toujours été chose aisée, et n'aurait jamais été possible sans la compréhension et l'aide de toutes les personnes qui m'ont accompagné dans cette aventure. Je tiens donc à les remercier chaleureusement.

Mes remerciements vont en premier lieu à mon directeur de thèse, le Professeur James Day, sans qui je n'aurais jamais imaginé réaliser une thèse doctorale et sans qui je n'aurais jamais pu la mener à bien. Je tiens à le remercier de tout cœur pour son soutien sans faille depuis nos premières rencontres jusqu'à l'aboutissement de ce texte. A chaque appel à l'aide, il a su m'apporter ce dont j'avais le plus besoin, que soit un regard éclairant, un conseil avisé ou un soutien moral. Je lui en suis à tout jamais reconnaissant.

Je tiens également à remercier vivement les membres de mon comité d'accompagnement, les Professeurs Guy de Villers Grand-Champs et Franco Cortesi. Je les remercie pour leur investissement dans l'accompagnement de cette recherche, pour leurs regards attentifs sur mon travail, éclairants, critiques et constructifs. Je les remercie pour leur patience et leur soutien tout au long de cette dizaine d'années. Je les remercie pour avoir cru en moi depuis le tout début de cette recherche doctorale. J'adresse encore un merci tout particulier au Professeur Guy de Villers Grand-Champs, Secrétaire du jury de thèse, pour m'avoir accompagné de près dans le processus de finalisation du tapuscrit.

Merci aux membres du jury invités, les Professeurs Nancy Bouchard et Jean-Marie Jaspard pour leur intérêt à l'égard de mon travail et pour la richesse de nos discussions durant la défense privée, merci à la Professeur Catherine Van Nieuwenhoven, pour avoir accepté la présidence du jury de thèse, merci aux enseignants de l'école doctorale pour avoir su partager leur expertise en recherche avec brio et passion et merci à mes condisciples doctorants rencontrés durant ma formation doctorale pour leur sympathie et la richesse de nos échanges. Merci à Marianne Bourguignon pour son aide si précieuse dans la mise en forme finale de ce document.

Merci à mon épouse Alexandra et à mon fils Robin pour leur patience, alors que cette recherche doctorale a occupé une grande partie de mes temps libres ces dernières années.

Merci à Christiane. Décidément partie trop tôt, tu n'auras pas pu assister à l'aboutissement d'un projet auquel tu as pourtant beaucoup contribué par ton irremplaçable soutien.

Merci, enfin, à tous les futurs enseignants ayant accepté de participer à cette recherche pour nous avoir laissé approcher leur expérience d'éthique professionnelle enseignante.

Introduction

Introduction

De nombreux auteurs insistent sur la nécessité de prendre en compte la dimension éthique dans la formation des enseignants (Cummings, 2007 ; Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001 ; Desaulniers et Jutras, 2006 ; Gohier, 1997, 2005 ; Johnson, 2008 ; Johnson & Reiman, 2007 ; Lessard, 1999 ; Moreau, 2009a ; Strike & Ternasky, 1993).

Il est frappant de constater que les recherches sur la formation éthique des enseignants sont rares alors que celle-ci est inséparable de l'acte d'enseignement. Comme l'écrit Fenstermacher (1990), la plupart de ce que fait un enseignant lorsqu'il interagit avec des élèves comporte une dimension morale. « Chaque réponse à une question, chaque travail demandé, chaque discussion à propos d'une question, chaque résolution de conflit, chaque note donnée porte en elle la personnalité éthique de l'enseignant » (Fenstermacher, 1990, p. 134).

Hansen (2008) considère, pour sa part, que l'enseignant est un acte éthique car il est directement lié aux notions « de meilleur et de pire, de bien et de mal. Dans une acception classique, l'enseignement correspond à l'effort intentionnel d'influencer un autre être humain vers le bien plutôt que vers le mal » (Hansen, 2008, p. 828).

Le référentiel de formation initiale des enseignants de la Communauté française de Belgique n'oublie pas la question éthique puisque, parmi les 13 compétences visées par la formation initiale, l'enseignant doit « être capable de mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne » (Communauté française, 2001).

Les organismes de formation initiale d'enseignants -en Belgique et ailleurs dans le monde- ont donc pour mission de former ceux-ci à l'éthique professionnelle. Selon les programmes de cours et l'interprétation qu'en font les équipes éducatives, cette formation à l'éthique peut trouver sa place dans différents lieux : cours spécifiques, cours généraux, stages, ateliers pratiques, projets ponctuels. Plusieurs activités d'apprentissage du cursus de formation initiale des enseignants peuvent viser -parmi d'autres objectifs- l'apprentissage de l'éthique professionnelle (Lafontaine, Hébert, & Pharand, 2005). Mais ces activités atteignent-elles cet objectif ? Comme le relève Campbell (2008) dans sa revue de littérature sur l'éthique dans la profession enseignante, la formation initiale est souvent pointée du doigt pour le manque d'attention qu'elle porterait aux enjeux éthiques par rapport aux questions pratico-pédagogiques.

Se pose donc la question de l'efficacité de ces activités d'enseignement. La formation initiale des enseignants développe-t-elle bien l'éthique professionnelle des enseignants ? Et si l'éthique professionnelle est développée, est-il possible de repérer des éléments qui permettraient d'expliquer cet apprentissage ? Dès lors que l'éthique professionnelle fait partie des visées de la formation des enseignants, ces questions nous paraissent essentielles.

Pourtant, il est frappant de constater le peu de recherches empiriques autour de cette problématique (Campbell, 2008).

Cette rareté des études empiriques sur les compétences éthiques des futurs enseignants est sans doute liée aux difficultés à définir et à évaluer ces compétences éthiques. Les formateurs d'enseignants eux-mêmes éprouvent souvent des difficultés à évaluer des compétences imprégnées de questions hautement subjectives liées aux valeurs. Cette évaluation se fait souvent au travers de travaux ou d'examens écrits dans lesquels l'étudiant a une fâcheuse tendance à écrire ce que l'évaluateur veut lire et moins souvent sa propre réflexion. C'est ce que Johnson (2008) a montré en comparant l'évaluation de ce type de rapports écrits et les capacités des étudiants à raisonner par eux-mêmes. Ainsi, des étudiants qui semblent faire preuve de compétences éthiques élevées en répondant à des questions prévisibles éprouvent beaucoup plus de difficultés à raisonner par eux-mêmes lorsqu'ils se retrouvent en face de dilemmes éthiques concrets. En effet, si les étudiants peuvent facilement répéter des discours éthiques proches de ceux qu'ils entendent durant leur formation, cela ne veut pas dire qu'ils savent mesurer les enjeux éthiques ni mettre en œuvre leurs valeurs dans des réflexions à dimensions éthique. A l'instar de Johnson (2008), il nous semble essentiel, pour évaluer cette compétence éthique, de ne pas confondre une « régurgitation éthique » avec une « réflexion éthique ». Comment, dès-lors, évaluer cette compétence éthique ?

Avant d'essayer de répondre à ces questions, nous commencerons (Chapitre 1) par une clarification conceptuelle du domaine éthique et de ses liens avec la profession enseignante. Nous explorerons les concepts d'éthique et de morale qui, s'ils sont souvent utilisés comme synonymes dans le langage courant, revêtent toutefois des significations spécifiques. Après avoir clarifié la notion de profession, nous tenterons de préciser ce que peut recouvrir la notion d'éthique professionnelle. Nous continuerons ce chapitre par une réflexion théorique sur la compétence éthique visée par la formation initiale des enseignants et présenterons une première façon d'opérationnaliser ce concept d'éthique professionnelle selon l'approche délibérative de l'éthique enseignante.

Dans le deuxième chapitre nous développerons l'apport de la psychologie cognitivo-développementale à la question de l'éthique enseignante. Les travaux de Kohlberg et de ses successeurs y seront présentés. Nous verrons également comment ces théories ont donné naissance à des outils permettant d'appréhender l'éthique professionnelle des enseignants, telle que la compétence en raisonnement éthique de Lind (2008). Nous aborderons également les recherches intégrant ce cadre théorique menées plus spécifiquement dans l'enseignement supérieur.

Nous terminerons cette partie théorique en passant en revue les principales recherches traitant du développement de l'éthique professionnelle des enseignants et en nous intéressant plus particulièrement aux recherches qui se sont centrées sur les futurs enseignants (Chapitre 3).

Cette revue de la littérature nous aura permis de délimiter un cadre théorique, pour le volet empirique de la recherche, à savoir la psychologie néo-kohlbergienne. Mais, aussi nécessaire que soit ce cadre, il peut également se révéler limitatif, et ne pas suffire pour rendre compte de toutes les dimensions de l'éthique professionnelle dans leur complexité. Ainsi, nous aurions également pu intégrer les approches d'autres auteurs, tels que Ricœur (1990) ou Prairat (2005) dont les écrits sur les questions éthiques sont particulièrement éclairants. L'approche cognitivo-développementale choisie pourrait également être questionnée pour son accent mis sur les processus cognitifs. Ne se focalise-t-elle pas trop sur les questions cognitives pour laisser de côté les dimensions affectives, et des questions telles que celle de l'éthique du désir en formation (de Villers, 2005) ? Nous sommes bien conscients de ces limites, mais le choix de privilégier une approche néo-kohlbergienne pour cette étude a néanmoins été fait, notamment pour des raisons pragmatiques, liées aux autres études empiriques menées dans cette approche et aux outils de mesure qu'elle permet de mettre en place.

La partie empirique débute avec une présentation de la méthodologie, des objectifs, des questions et hypothèses de recherche (Chapitre 4). Les différentes études menées y sont reprises dans un tableau synoptique avant de présenter, dans le chapitre 5, les outils de mesure développés et validés pour pouvoir mener les études empiriques.

Les deux volets de la recherche empirique, quantitatifs et qualitatifs, ont été conçus de manière complémentaire afin de mieux comprendre le développement de l'éthique professionnelle des enseignants en formation initiale.

La recherche quantitative mesure, en début de formation (Chapitre 6) et en fin de formation (Chapitre 7), une sélection d'indicateurs d'éthique professionnelle afin de pouvoir en dégager des caractéristiques en première et en dernière année et, dès lors, d'observer une éventuelle évolution au cours du cursus. Le rôle de la formation suivie par chaque futur enseignant y est également étudié, aussi bien durant leur parcours en enseignement secondaire que pour la formation en haute école.

L'éthique enseignante étant une question complexe, en rendre compte uniquement à l'aide de questionnaires aurait été trop limitant. Nous nous sommes donc intéressés, dans le chapitre 8, à l'éthique des futurs enseignants en situation de stage. Ce volet se base sur deux étapes de récoltes de données complémentaires : 1° une observation filmée *in situ* des futurs enseignants en stage ; et 2° des entretiens d'auto-confrontation basés sur les vidéos d'observation.

Une fois les différentes études présentées, nous recherchons, dans le chapitre 9, les complémentarités entre les approches qualitative et quantitative. Nous y analysons et interprétons les résultats par la combinaison des deux approches.

Nous concluons cette recherche en mettant en évidence ses apports et ses limites, en replaçant ceux-ci dans le contexte des autres recherches menées autour de l'éthique

Les futurs enseignants sont-ils formés pour répondre aux enjeux éthiques de la profession ?

professionnelle enseignante, et en en tirant des implications pour la formation initiale des enseignants ainsi que des pistes de recherche qui restent encore à explorer.

Chapitre 1

Le domaine éthique et la profession enseignante

Le domaine éthique et la profession enseignante

1. De l'éthique fondamentale à l'éthique professionnelle

Qu'est-ce que l'éthique ? Pourquoi parler d'éthique fondamentale et d'éthique appliquée ? Faut-il différencier éthique, morale et déontologie ? Ces termes sont pourtant souvent utilisés comme synonymes dans le langage courant. Et, en effet, ils renvoient tous à un objet commun : comment réguler l'agir des êtres humains ?

De tout temps, le questionnement moral ou éthique a été relié aux rapports qu'établissent les humains entre eux et, de ce fait, aux comportements. C'est le rapport de soi à autrui qui est au cœur de la réflexion. Existe-t-il une limite à ce qu'un humain peut faire à autrui ? Autrement dit, existe-t-il une limite au pouvoir qu'une personne peut exercer sur l'autre ? Est-ce qu'un humain peut se servir d'autres humains à ses propres fins ? [...] Ce n'est pas uniquement le pouvoir de l'humain sur les autres êtres humains qui est l'enjeu de l'éthique mais également son pouvoir sur l'ensemble de l'environnement. (Legault, 1999, p. 70).

Si ces termes ont un objet de réflexion commun, ils proposent différentes façons de réfléchir et de poser des limites à l'agir humain. Que ce soit au travers d'impératifs, de prescription, de codes partagés ou par des processus réflexifs individuels liés à des valeurs subjectives ou universelles, la régulation de l'agir proposée par l'éthique, la morale ou la déontologie ne suit pas les mêmes chemins. Nous allons donc tenter de clarifier les voies proposées par ces différents termes.

1.1 Éthique et morale

Les spécialistes en philosophie morale ne s'accordant pas sur le sens à accorder à ces deux termes (Ricœur 2004), nous allons aborder trois façons d'appréhender la distinction entre la morale et l'éthique en nous inspirant de la classification opérée par Prairat (2005) afin d'approfondir et clarifier les répartitions de sens entre ces concepts.

1.1.1 *Mœurs, coutumes et comportements*

Selon Prairat (2005) nombreux sont ceux qui considèrent éthique et morale comme synonymes. L'éthique serait alors un autre nom donné à la morale. Il est vrai, comme le rappelait Ricœur (1990) que le terme « morale » vient du latin « mos/moris », qui est une traduction du mot grec « êthos ». Les deux termes renverraient ainsi à ce qui a trait aux mœurs, aux coutumes, aux comportements. Dans cette optique morale et éthique concerneraient aussi bien l'ensemble des règles de conduite qu'il est bon d'adopter que leur justification. La morale et l'éthique professionnelle feraient également référence à une même

conception : « l'ensemble des règles, principes et valeurs que l'on est tenu de respecter dans un champ d'activités professionnelles donné. » (Prairat, 2005, p. 6). La plupart des enseignants semblent se ranger derrière cette position. Comme l'a montré une étude québécoise (Desautels, Gohier et Jutras, 2009), les enseignants utilisent généralement les deux termes de façon interchangeable.

Pour Prairat (2005), la question qui se pose n'est pas celle de la différence entre morale et éthique, mais celle de l'universalité. Morale et éthique concernent-elles un ensemble de règles de validité universelle ou bien faut-il estimer comme Durkheim que chaque peuple aurait sa propre morale et que celle-ci dépendrait des conditions dans lesquelles un peuple vit ? Prairat (2005) répond à cette question en estimant qu'il y a bien plusieurs morales, constituées de valeurs universelles, mais aussi de normes particulières « historiquement marquées ». Il reconnaît également que ces morales se rejoignent sur de nombreux points tels que la condamnation de la violence et de l'intolérance ou la valorisation du respect et de la générosité. Outre cette discussion, le fait moral, lui-même, est reconnu comme universel par tous les auteurs, s'accordant sur l'idée qu'il n'y a pas de société sans morale, même si le contenu de celle-ci varie d'une communauté à une autre.

1.1.2 Buts et devoirs

Après avoir reconnu que l'étymologie et l'histoire n'imposent pas de distinguer éthique et morale, Ricœur propose tout de même une distinction « par convention » en définissant l'éthique comme « la visée d'une vie accomplie » et la morale comme « l'articulation de cette visée dans des normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte » (Ricœur, 1990, pp. 200-201).

Cette distinction renvoie à deux grands classiques de la pensée philosophique : l'éthique aristotélicienne et la morale kantienne. Dans cette conception, l'éthique est caractérisée par une perspective téléologique (telos : le but) et la morale par son aspect déontologique (deonta : les devoirs). Ainsi, l'éthique répond à la question « comment bien vivre ? », abordée comme une quête du bonheur, de la « vie bonne » ; la morale se demande elle « quel est mon devoir ? », et vise à distinguer le bien du mal.

Kant distingue ce qu'il nomme « le principe de bonheur » du « principe de moralité ». Sans opposer ces deux principes, et sans renoncer à la prétention au bonheur, il estime toutefois que, lorsqu'il est question de devoir, la question du bonheur ne doit pas entrer en ligne de compte. André Comte-Sponville affirme que, chez Kant, « la morale ne saurait se dissoudre dans l'éthique, ni celle-ci se réduire à celle-là. Faire son devoir ne suffit pas pour être heureux, ni être heureux pour faire son devoir » (Comte-Sponville, cité dans Fortin, 1995, p. 43). Il définit la morale comme un « discours normatif et impératif qui résulte de l'opposition du Bien et du Mal, considérés comme valeurs absolues ou transcendantes » (Comte-Sponville, cité dans Fortin, 1995, p. 47). Quant à l'éthique, elle serait un « discours normatif (mais non impératif, ou sans autres impératifs qu'hypothétiques) qui résulte de

l'opposition du bon et du mauvais, considérés comme valeurs relatives ». (Comte-Sponville, cité dans Fortin, 1995, p. 47).

Selon Ricœur, « la vie bonne est pour chacun la nébuleuse d'idéaux et de rêves d'accomplissement au regard de laquelle une vie est tenue pour plus ou moins accomplie » (Ricœur, 1990, p. 210). L'éthique relève donc de choix personnels et singuliers, et non d'une réponse à une contrainte extérieure. « L'éthique est en amont de la morale. Elle désigne le registre de l'intention, de la visée qui habite la relation entre le sujet, l'autre et l'institution qui est leur espace commun de référence. L'éthique est d'abord visée, désir d'accomplissement » (de Villers Grand-Champs, 2002, p. 127). La morale, elle, se révèle davantage prescriptive. Prenant la forme d'une instance contraignante, elle ordonne et pose des exigences à tous les hommes vertueux.

Pour Spinoza la morale et l'éthique visent, toutes deux, des règles de vie qui mènent à « la justice et à la charité », mais elles se différencient par le statut des valeurs qui les fondent. Spinoza estime ainsi que la morale est fondée sur l'obéissance et l'éthique sur la raison.

Dans « l'éthique de la discussion », Habermas (1999) définit la morale comme « la question de savoir comment nous devons nous comporter au mieux afin de contrecarrer l'extrême vulnérabilité des personnes, en la protégeant et en l'épargnant. » (p. 19). Pour lui, l'éthique est la discussion concrète des questions morales. C'est de cette conception que découle son « éthique de la discussion », qui consiste en un processus d'intercompréhension au cours duquel les intuitions morales sont conceptualisées et confrontées entre elles.

Dans une acception plus commune - qui est celle que nous adopterons par convention dans cette recherche -, la morale se réfère à des règles et des normes de comportement qui peuvent être définies dans des « codes moraux » indiquant les comportements acceptables et inacceptables. Cette conception de la morale vise l'obéissance à une série de règles et de normes au nom d'un idéal moral. Elle peut être plus ou moins stricte. La morale peut se rapprocher d'un outil disciplinaire : elle énonce les fautes à ne pas commettre et les conséquences encourues par ces fautes. Elle peut imposer des comportements spécifiques et punir ceux qui ne suivent pas ces préceptes, et devenir une morale répressive, autoritaire. Une telle vision de la morale est souvent dénommée « moralisme », c'est-à-dire une morale qui juge, culpabilise, condamne et qui n'admet pas d'interprétation des règles morales. L'expression « faire la morale » est liée à cette conception. « Traiter un élève qui a de mauvais résultats scolaires de paresseux, sans égard à ses capacités ou à ses efforts réels, est un exemple de jugement moralisateur qui était assez courant dans les écoles autrefois » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 55). S'il est question d'obéissance à des règles sans compréhension, la morale se transforme en endoctrinement. Si l'obéissance aux règles morales se fait par peur des sanctions, il est alors question de dressage et non d'éducation morale. Cette vision de la morale est aujourd'hui fortement contestée au nom de la liberté individuelle.

Desaulniers et Jutras (2006) considèrent que la morale peut aussi se limiter à une fonction incitative : recommander des comportements et faire appel à la bonne volonté des individus

pour les suivre. Elle peut aussi être appréhendée comme une réflexion qui permet de développer la conscience morale des personnes, en se basant sur la liberté de suivre ou non des codes moraux, sur le jugement personnel des individus, la responsabilité de chacun. Dans cette acception, elle se rapproche davantage du concept d'éthique.

1.1.3 Théorie et pratique

Prairat (2005) relève une troisième position qui différencie éthique et morale sur l'axe théorie-pratique. La morale ferait ici référence à un souci pratique, étant liée à l'action et à une réflexion dans l'action. L'éthique renverrait, elle, à une analyse plus fondamentale, une réflexion qui permettrait de clarifier les fondements de la pensée morale. L'éthique aurait, dans cette vision, une primauté théorique sur la morale car elle lui fournirait les concepts dont elle aurait besoin. L'éthique serait une méditation fondamentale qui rendrait possibles la réflexion et l'action morale.

Selon Quéré, « l'éthique aurait donc l'apanage de la réflexion théorique ; elle s'interrogerait sur les sources, la liberté, les valeurs, les fins de l'action, la dignité, les relations aux autres [...] En un mot, l'éthique décrit, la morale prescrit. » (Quéré, 1991, p. 12).

Cette distinction rejoint également la pensée de Ricœur qui propose de « réserver le terme éthique pour tout questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale et de désigner par morale tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs » (Ricœur, cité dans Prairat, 2005, p. 10). Dans cette conception, l'éthique permet de réinterroger les normes et les règles morales, elle est source de renouvellement. « Alors que la morale conforme, l'interpellation éthique précède toute mise en forme et arrache le sujet à la fascination des bonnes formes instituées » (Fabre, cité dans Prairat, 2005, p. 10).

Le problème de cette séparation sur l'axe théorie-pratique est, qu'en confinant l'éthique à un rôle purement théorique, on ne prend pas en compte la question de l'éthique appliquée. Dans des réflexions postérieures à « soi-même comme un autre », Ricœur (2004) clarifie sa position en assignant au terme « morale » la fonction de désigner « d'une part la région des normes, autrement dit des principes du permis et du défendu, d'autre part, le sentiment d'obligation en tant que face subjective du rapport d'un sujet à des normes. » (Ricœur, 2004, p. 689). Il définit alors l'emploi du terme éthique en référence aux normes selon deux modalités. Une qui concerne « l'amont des normes » qu'il nomme « éthique antérieure » et l'autre qui désigne « l'aval des normes » définie comme une « éthique postérieure ». Ricœur considère nécessaire de diviser l'éthique en deux branches : « l'éthique antérieure pointant vers l'enracinement des normes dans la vie et dans le désir, l'éthique postérieure visant à insérer les normes dans des situations concrètes » (Ricœur, 2004, p. 689). En outre, il avance que pour accéder à l'antérieur des normes il faut en « faire paraître les contenus au plan de la sagesse pratique, qui n'est autre que celui de l'éthique postérieure. Ainsi serait justifié l'emploi d'un seul terme –éthique– pour désigner l'amont et l'aval des normes » (Ricœur, 2004, p. 689).

Cette clarification ricœurienne a le mérite d’englober des usages du mot éthique qui pouvaient paraître opposés à certains : d’un côté, une méta éthique, une réflexion fondamentale sur les normes et, d’un autre côté, des options pratiques d’éthique appliquée et d’éthique professionnelle.

1.2 Éthique fondamentale et éthique appliquée

Selon Desautniers et Jutras (2006), l’éthique fondamentale - appelée aussi méta éthique - concerne le niveau le plus théorique de l’éthique et s’intéresse aux principes et aux concepts fondamentaux déterminant la réflexion éthique, telle que la responsabilité, la justice ou la sollicitude. L’éthique fondamentale est une réflexion théorique qui vise à déterminer les fondements de l’action et à déduire des recommandations pour juger et agir. Elle ne propose pas de solutions pratiques, mais plutôt des outils pour réfléchir aux actions humaines et à leur signification (Pourquoi agir ainsi ? Dans quel but à long terme ? Avec quelles répercussions sur moi et sur autrui ?). L’éthique peut aussi bien s’identifier à une préparation à l’action, qu’à une réflexion postérieure à l’action, voire même à une action elle-même.

L’éthique appliquée est souvent définie comme le niveau plus pratique de l’éthique. Elle s’intéresse à des situations concrètes et à la prise de décision dans des contextes spécifiques. L’éthique appliquée s’appuie sur les recherches et les réflexions menées en éthique fondamentale pour analyser des cas et prendre des décisions de manière éclairée, en tenant compte des conséquences des actions sur autrui.

Tous les auteurs ne sont pas unanimes à propos de cette distinction. Ainsi Legault (1999) estime qu’il faut distinguer éthique fondamentale et éthique appliquée en référence à leur rapport avec la pratique. Il explique cette distinction en partant d’une l’obligation morale :

L'éthique fondamentale cherche d'abord à identifier la source de l'obligation morale. Mais qu'arrive-t-il une fois que nous l'avons fait ? Comment cette obligation morale guide-t-elle la pratique ? Peut-on tuer quelqu'un par légitime défense ? Peut-on mener une guerre défensive ? Dans la pratique, aucun principe ne peut exercer une tyrannie absolue sans engendrer des difficultés. En éthique fondamentale, connaissant la règle, l'obligation d'abord, on cherche ensuite à voir comment celle-ci s'applique dans la situation concrète des vies humaines. En éthique appliquée, c'est l'inverse qui se produit, car c'est la situation qui occupe la première place. Les questions éthiques y apparaissent toujours dans le feu de l'action, au cœur de la pratique, c'est-à-dire en situation. (Legault, 1999, p. 74).

La plupart des auteurs différencient l’éthique appliquée de la morale pratique par son caractère réflexif et non prescriptif. L’éthique appliquée ne donne pas de solution toute faite à des dilemmes moraux, elle vise à mieux les comprendre dans toute leur complexité et à nous aider à y trouver nous-mêmes des solutions qui respectent au mieux les personnes.

1.3 Éthique professionnelle et déontologie

1.3.1 L'éthique professionnelle

L'éthique professionnelle est vue par de nombreux auteurs comme une forme d'éthique appliquée qui s'intéresse spécifiquement à l'exercice des professions. Desaulniers et Jutras considèrent que l'éthique professionnelle s'est développée « pour aider les professionnels à assumer leurs responsabilités professionnelles de la façon la plus respectueuse des personnes et la plus proche des valeurs de leur profession » (Desaulniers & Jutras, 2006, p. 101). Jutras définit, par ailleurs, l'éthique professionnelle comme une « régulation de l'agir que traverse l'exigence de justification rationnelle de l'action et de la décision du professionnel. » (Jutras, 2009, p. 54).

Mais l'éthique professionnelle ne renvoie pas uniquement à l'éthique de la pratique d'une profession, elle s'intéresse aussi à ses valeurs fondamentales. « Par exemple, pour les médecins, la valeur fondamentale est la santé ; pour les avocats, la protection des droits juridiques ; pour les journalistes, l'information du public ; pour les enseignants, l'éducation » (Jutras, 2009, p. 65). Ainsi, lorsqu'on interagit avec un professionnel, on s'attend généralement à ce qu'il adhère aux valeurs de base de sa profession. L'éthique professionnelle questionne donc aussi « le rôle social de la profession, ses responsabilités, sa fonction, ses buts, son attitude face aux risques et à l'environnement » (Jutras, 2009, p. 65). L'éthique professionnelle aurait aussi bien trait à la pratique individuelle de chaque professionnel qu'à la mission de la profession au niveau de la société.

1.3.2 La déontologie

Le terme déontologie aurait été inventé par le philosophe anglais Jeremy Bentham en 1834 dans « Deontology or the Science of Morality ». Terme qu'il définissait simplement à l'époque comme un nom plus expressif pour désigner l'éthique. Par la suite, la déontologie a été généralement définie comme une théorie des devoirs (du grec deonta : les devoirs, et logos : le discours).

Selon McDonald et Parizeau, la déontologie concernerait « l'ensemble des normes indiquant les comportements ou attitudes que les professionnels doivent observer dans leur pratique » (McDonald & Parizeau, cités dans Desaulniers & Jutras, 2006, pp. 103-104).

La déontologie proposerait un idéal, des pratiques à promouvoir, une sorte de « code d'honneur » de la profession. La déontologie ne vise pas à questionner philosophiquement les notions de devoir et d'obligation, mais bien de répertorier de façon très pratique les obligations d'un professionnel dans l'exercice de son métier. Elle a donc bien une visée pratique et non pas théorique, avec pour objectif d'établir un socle de règles et de devoirs communs à un domaine professionnel.

La déontologie d'une profession est inscrite dans un code de déontologie qui recense les actes permis et ceux répréhensibles, car contraires aux valeurs du métier. Ce code peut alors servir d'instrument de contrôle des comportements et jouer un rôle répressif. Desaulniers et

Jutras (2006) notent toutefois que la portée effective des codes de déontologie est généralement fort réduite. Ils ne sont utiles que pour empêcher ou punir des cas d'incompétence marquée ou fautes graves, mais ils sont inefficaces pour inspirer une éthique quotidienne. Ils peuvent toutefois avoir un rôle éducatif lorsqu'ils servent à clarifier les valeurs et l'identité d'un groupe professionnel.

1.3.3 La déontologie enseignante en Belgique francophone

Contrairement à d'autres professions, comme les avocats ou les médecins, il n'existe pas de code de déontologie de la profession enseignante en Communauté française de Belgique. D'autres pays, comme la Suisse par exemple, en sont bel et bien dotés.

Il serait toutefois faux de dire que la déontologie est absente de la profession enseignante en Communauté française de Belgique. S'il ne s'agit pas à proprement parler d'un code de déontologie, le décret du 24/07/1997, plus communément appelé décret « Missions », précise les missions de l'enseignement et pose, dès lors, un cadre normatif pour la profession enseignante.

Ainsi l'article 6 du décret « Missions », précise les objectifs que toute école (et donc tout enseignant) doit viser simultanément et sans hiérarchie :

- (1) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- (2) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- (3) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- (4) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (Communauté française, 1997, p. 4).

Bien que très généraux, ces objectifs représentent bel et bien des normes de référence pour les comportements que les professionnels de l'enseignement doivent observer dans leur pratique. Pour ne prendre qu'un exemple, des pratiques de classe de type élitiste - dans lesquelles un enseignant favoriserait des élèves brillants au détriment d'élèves en difficulté - sont clairement proscrites par ce texte.

Le décret « Missions » continue en précisant que les pouvoirs organisateurs doivent veiller à ce que chaque école

privilegie les activités de découverte, de production et de création; articule théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique; équilibre les temps

de travail individuel et collectif, développe la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but; [...] éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique et met en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école; participe à la vie de son quartier ou de son village et, partant, de sa commune, et s'y intègre de manière harmonieuse notamment en ouvrant ses portes au débat démocratique (Communauté française, 1997, p. 5).

Le texte demande également que les programmes d'étude et les projets pédagogiques des écoles s'adaptent

à la transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures, qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social; à la sauvegarde de la mémoire des événements qui aident à comprendre le passé et le présent, dans la perspective d'un attachement personnel et collectif aux idéaux qui fondent la démocratie; à la compréhension du milieu de vie, de l'histoire et, plus particulièrement, aux raisons et aux conséquences de l'unification européenne; à la compréhension du système politique belge (Communauté française, 1997, p. 5).

S'il ne décrit pas précisément les comportements et attitudes que les enseignants doivent adopter, le décret « Missions » définit bel et bien un cadre normatif pour l'enseignement en Communauté française de Belgique.

Une des raisons pouvant expliquer le caractère assez général de ce texte est probablement à chercher du côté de la relative grande liberté laissée aux pouvoirs organisateurs des écoles (P.O.) en Belgique. Ainsi, chaque P.O. est libre de rédiger son propre programme de cours et son propre « projet éducatif et pédagogique » dans la mesure où ceux-ci respectent le cadre légal. Les projets éducatifs et pédagogiques des écoles sont donc des documents qui peuvent préciser le cadre normatif contenu dans le décret « Missions » et développer les modalités de mise en œuvre concrète du décret. En ce sens, ce projet éducatif et pédagogique - spécifique à chaque école - peut également être considéré comme un texte à contenu déontologique.

2. L'éthique professionnelle enseignante

La demande éthique contemporaine touche de nombreux domaines de la vie sociale et elle interpelle tout particulièrement les personnes qui, dans le cadre de leur travail, entretiennent un rapport à l'autre. Assurément, les enseignantes et enseignants entrent dans cette catégorie (Jutras, 2009, p. 53).

La plupart des auteurs s'accordent pour estimer que les responsabilités des enseignants sont particulièrement importantes. Ceux-ci jouent effectivement un rôle clé dans le développement des élèves. Ils sont, par exemple, fréquemment amenés à effectuer des régulations sociales des comportements. Les conséquences du travail des enseignants sur les élèves sont couramment appelées « effet enseignant » (Gauthier & Martineau, 1999). Les enseignants doivent intervenir auprès de leurs élèves sans distinction ni discrimination. Ils

doivent utiliser leur pouvoir tout en respectant les principes d'une société démocratique où nous sommes tous égaux en droit.

Desaulniers et Jutras (2006) soulignent le fait que les élèves sont dans une relation de dépendance par rapport à leurs enseignants ; ils ont besoin d'eux pour apprendre et pour accéder à l'année supérieure. Ils sont vulnérables au jugement et aux décisions des enseignants. Les enseignants influencent fortement l'estime de soi des élèves, leur réussite scolaire et leur intégration sociale. Les parents sont aussi dans une relation de dépendance face au personnel enseignant par leurs connaissances spécialisées et le pouvoir que ceux-ci exercent sur leurs enfants.

Ce pouvoir exercé par les enseignants et leur autonomie professionnelle met en exergue l'importance de l'éthique du métier enseignant.

Si certains pays ont mis en place des commissions éthiques qui s'intéressent à l'éthique professionnelle enseignante, il n'existe pas, en Belgique francophone, d'ordre éthique ni de code déontologique pour les enseignants. Toutefois, en recevant son diplôme le futur enseignant doit prononcer le serment de Socrate : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de tous les jeunes qui me seront confiés. » A l'instar du serment d'Hippocrate chez les médecins, ce serment de Socrate rappelle aux futurs enseignants leurs responsabilités éthiques.

2.1 La professionnalisation de l'enseignement

L'enseignement est aujourd'hui de plus en plus souvent décrit comme une profession et l'enseignant comme un professionnel (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 1996).

Selon Legault (1999), la professionnalisation, à savoir l'évolution des métiers en professions, est liée, d'une part aux transformations économiques de nos sociétés vers le développement des services, et d'autre part à l'accroissement des connaissances en sciences humaines qui a permis aux services de développer leur expertise et de rejoindre les professions libérales traditionnelles, tels que la médecine et le droit. Legault représente cette évolution par le tableau suivant :

Tableau 1. Évolution des métiers en professions (Legault, 1999, p. 12)

Job	Métier	Profession
		
Production de biens.	Production de biens ou de services rattachés aux biens ou aux personnes.	Relation de service à la personne.
Exécution mécanique. Tâche répétitive.	Exécution mécanique. Tâche exigeant de la créativité.	Relation dynamique à l'autre. Tâche exigeant de la créativité.
Peu de savoir pratique.	Savoir pratique d'expérience.	Savoir théorique et pratique.

Selon Jutras (2009), la professionnalisation de l'enseignement est un phénomène relativement récent. Elle considère qu'autrefois l'enseignement (comme les soins aux malades) était davantage vu comme une vocation basée sur la générosité à s'occuper d'autrui. Mais ce qui se faisait au départ spontanément ou par apprentissage sur le terrain s'est progressivement amélioré grâce aux savoirs théoriques et pratiques, jusqu'à donner lieu à une formation initiale limitant l'accès à la profession aux seuls détenteurs des titres requis.

La question de la professionnalisation de l'enseignement est régulièrement étudiée dans les revues spécialisées en éducation depuis une vingtaine d'années. La *revue des sciences de l'éducation* y a consacré un numéro thématique en 1993 et depuis lors cette thématique est traitée régulièrement dans les contributions des revues professionnelles et scientifiques.

2.2 Qu'est-ce qu'une profession ?

Ce qui distingue un métier d'une profession ne fait pas consensus. Tourmen (2007) tente de clarifier la question en reprenant les caractéristiques d'une profession énoncées par Goode (1957) dans un des articles les plus cités sur la question.

- Les membres sont liés par un sentiment d'identification ;
- il y a peu de *turn over* hors de la profession (statut continu en termes de carrière) ;
- les membres partagent des valeurs communes ;
- la définition des rôles est la même pour tous les membres de la profession ;
- dans le champ professionnel, la communication se fait grâce à un langage spécifique, hermétique pour l'extérieur ;
- la communauté peut exercer son pouvoir sur ses membres ;
- elle a des limites sociales assez claires ;
- elle se renouvelle en instituant des systèmes d'initiation à la profession, afin de contrôler le flux d'arrivants et de les socialiser correctement ;
- elle se réfère à un idéal de service à la communauté ;
- elle prodigue une longue éducation à ses membres. (Tourmen, 2007, p. 19).

Tourmen reconnaît toutefois que cette définition ne s'applique pas entièrement à toutes les professions et qu'elle semble avant tout convenir aux avocats ou aux médecins.

Parmi les caractéristiques d'une profession, Paquay, quant à lui, met en avant qu'il s'agit d'une activité « qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce » (Paquay, 2005, p. 3). Outre l'accent mis sur la responsabilité individuelle du professionnel, Desaulniers et Jutras (2006) définissent comme caractéristiques principales d'une profession l'autonomie et le jugement. En effet, les situations auxquelles les professionnels sont confrontés font appel à un jugement professionnel et à une autonomie dans la prise de décisions.

2.3 La relation professionnelle

Les auteurs soulèvent régulièrement le caractère inégalitaire de la relation professionnelle. Le professionnel est un expert qui détient un savoir et des compétences dont le client (l'élève dans le cas de l'enseignement) a besoin. Le client est bien souvent démuné et vulnérable face au professionnel. Et, plus le client est démuné, plus le professionnel aura de l'influence et du pouvoir sur lui. Desaulniers et Jutras (2006) voient dans cette relation asymétrique une des raisons du développement de l'éthique professionnelle.

Legault a modélisé la relation professionnelle - indépendamment du type de profession - dans un schéma qui en reprend les caractéristiques principales et place la question éthique en interaction avec les autres éléments de la relation.

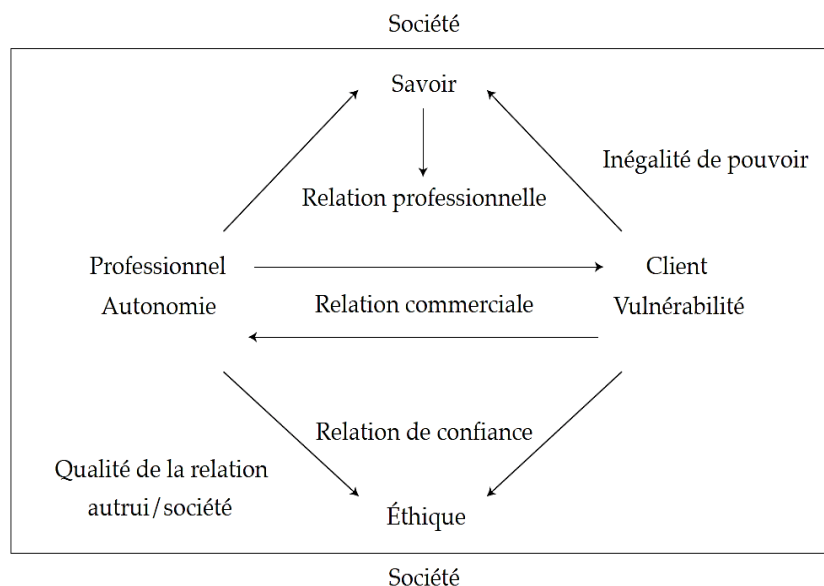


Figure 1. La relation professionnelle selon Legault (2006, p. 611)

Legault estime que c'est l'intervention du professionnel qui donne sens à la relation entre le professionnel et son client. Cette intervention est rendue possible par le savoir du professionnel ou son accès au savoir. Le fait que le client ne possède pas ce savoir et ces compétences spécialisées amène une inégalité de pouvoir qui place le client dans une situation de vulnérabilité par rapport au professionnel.

Pour Jutras, un professionnel doit aussi être capable de justifier ses interventions. Étant responsable de son action, il doit « répondre de » celle-ci et doit pouvoir :

situer sa décision et son agir dans une perspective de valuation, c'est-à-dire de recours aux valeurs et aux normes qui les fondent, au sens et aux finalités de sa profession et pas uniquement à l'efficacité des moyens d'action. Idéalement, le professionnel doit pouvoir s'autoréguler. Mais parce que la relation professionnelle est foncièrement inégalitaire dans le savoir et le pouvoir d'agir, le risque de manipuler ou d'instrumentaliser l'autre pour parvenir à ses fins est toujours présent ; c'est pourquoi elle nécessitera toujours des moyens explicites de régulation éthique. (Jutras, 2009, p. 69).

2.4 De l'éducation morale à la formation à l'éthique professionnelle

2.4.1 Éducation ? Enseignement ? Formation ?

Avant de parler d'éducation morale ou de formation à l'éthique, il est peut-être nécessaire de clarifier les termes d'éducation, de formation, mais aussi ceux d'enseignement et d'instruction. Ces termes sont en effet souvent utilisés comme synonymes alors qu'ils ne renvoient pas à des significations identiques. Nous reprenons, ci-dessous, la distinction entre ces termes opérée par de Villers Grand-Champs (1994).

L'instruction consiste en l'activité d'outiller un individu en vue de lui donner accès à des savoirs et des savoir-faire (savoir lire, écrire, calculer...), et ainsi de développer la capacité de réaliser les activités qui font appel à ces savoirs et savoir-faire.

Le mot « enseignement » renvoie à la transmission des savoirs. Selon Marguerite Altet, l'enseignement couvre deux champs de pratiques :

- celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique ;
- celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la pédagogie. (Altet, 1997, p. 11).

Le terme « éducation » est lui issu du latin *ducere* (qui signifie conduire, guider). Éduquer serait le fait d'amener un sujet d'un état initial à un état nouveau qui serait supérieur à l'état antérieur. Cette définition met en avant le rôle moral de l'éducateur qui porte la responsabilité de mener vers un état « supérieur ». L'utilisation de ce terme dans les expressions « éducation

à la citoyenneté » et « éducation morale » illustre bien la dimension axiologique du terme éducation.

Si la notion de formation peut aussi avoir une signification plus générale qui se rapproche de celle d'éducation, elle renvoie également à l'idée de formation professionnelle qui correspond au développement de compétences professionnelles. Ces compétences professionnelles sont généralement définies dans un référentiel de compétences. La compétence éthique est ainsi inscrite dans la plupart des référentiels de formation initiale des enseignants.

2.4.2 Les fondements de la formation à l'éthique

Legault (1999) relève que les différentes démarches de formation à l'éthique s'inscrivent dans les recherches en psychologie morale qui ont fortement influencé la pédagogie de l'éducation morale. Il pointe deux approches - outre l'endoctrinement - qui ont été utilisées en éducation morale : la clarification des valeurs et le développement moral. Passons brièvement en revue ces différentes approches.

Le modèle de l'endoctrinement consiste à transmettre des « vérités morales » et à s'attendre à ce que les individus fassent preuve de bonne volonté pour suivre ces règles. Une des limites de ce modèle est son incapacité de stimuler l'agir moral.

L'approche par clarification des valeurs, quant à elle, tente de développer la « bonne volonté » des sujets en lui faisant prendre conscience de ses valeurs, vues comme étant à l'origine de ses motivations d'agir. Cette démarche pédagogique propose une approche réflexive qui stimule l'appropriation des valeurs. Sa limite est qu'elle véhicule un relativisme des valeurs car elle n'autorise aucun débat sur les valeurs elles-mêmes.

Legault (1999) note que c'est justement cette limite du modèle de la clarification que Kohlberg veut dépasser. Il considère que les valeurs ne peuvent pas être qu'individuelles et tente de comprendre l'appropriation de celles-ci au travers du développement du « raisonnement moral » que nous verrons en détail plus loin. L'approche de Kohlberg renoue avec une forme de rationalité morale.

La démarche de délibération éthique développée par Legault s'inscrit de « façon prioritaire dans la lignée de l'école du développement du raisonnement moral » (Legault, 1999, p. 232).

2.5 La compétence éthique

Jutras et Gohier (2009) soulignent que le développement d'une compétence éthique est aujourd'hui devenu une caractéristique reconnue du professionnalisme dans l'enseignement, et qu'elle fait donc partie intégrante des objectifs en formation initiale et continuée des enseignants.

Le référentiel de compétences de la formation initiale des enseignants en Communauté française de Belgique comporte la mention d'une compétence éthique. Un enseignant doit

être capable de « mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ». Il est intéressant de noter que cette compétence se limite ici à la capacité de mesurer les enjeux éthiques, de mener une réflexion d'ordre éthique. D'autres programmes de formation des enseignants, comme celui du Québec, définissent la compétence comme un savoir-agir : « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

Pour Léger et Rugira (2009), limiter la compétence éthique à un savoir-agir l'enferme dans une vision instrumentale. Les auteurs plaident plutôt pour une compétence de sensibilité éthique : « un pouvoir être individuel et collectif qui fonde la capacité de sentir, de percevoir, de penser, de juger, de décider, de choisir avec d'autres. » (Léger & Rugira, 2009, p. 110).

D'autres auteurs, tels que Gendron (2009) et Roy Bureau (2009) plaident pour le développement d'une compétence éthique basée sur l'éthique du Care (de la sollicitude). La vision d'une compétence éthique purement réflexive leur paraît insuffisante à rendre compte de la complexité de la vie morale.

Mais les auteurs ne s'accordent pas quant à la pertinence de parler de « compétence éthique ». Peut-on réellement dire qu'éduquer à l'éthique est de l'ordre du développement d'une compétence ? Cela n'entraînerait-il pas un risque de réduction de l'éthique à une mécanique ? N'y a-t-il pas une idée d'excellence derrière le concept de compétence, idée difficilement compatible avec le concept d'éthique ? Si ces questions ont toute leur légitimité, il n'en est pas moins vrai que la formation enseignante comporte une dimension d'éducation éthique et, qu'à ce titre, il serait utile de préciser son contenu.

Legault (1999) se base sur Patenaude (1997) pour proposer une catégorisation des compétences éthiques visées par les différentes approches pédagogiques en éducation éthique et morale. Le tableau qui suit distingue ces approches pédagogiques selon quatre aspects de l'agir humain qui peuvent être visés par une approche pédagogique : le comportement, le caractère, la conscience et le raisonnement pratique. L'effet optimal désiré et la pédagogie proposée pour l'atteindre sont présentés pour chaque aspect visé.

Tableau 2. Les pédagogies en éducation éthico-morale (Legault, 1999, p. 237)

Variable de l'agir humain visée	Effet optimal recherché	Principale pédagogie
Comportement	Avoir toujours le « bon » comportement dans une situation donnée.	Présenter les comportements à adopter dans les situations envisagées.
Caractère	i) Avoir une « bonne » attitude face à autrui. ii) Avoir de « bonnes » habitudes de comportements adaptables selon les circonstances.	Développer la sensibilité morale à autrui, le souci de l'autre. Développer les habitudes d'agir par l'influence des pairs dans le milieu et connaître le sens et l'importance de ces habitudes.
Conscience	Développer la conscience réflexive et critique face aux valeurs héritées par la socialisation.	Clarifier les valeurs et se les approprier personnellement.
Raisonnement pratique	i) raisonnement déductif, ii) raisonnement casuistique, iii) délibération dialogique.	Développer la capacité d'appliquer une obligation générale à un cas particulier. Développer la capacité d'interpréter la règle générale à la lumière de la situation. Développer la capacité de trouver une solution raisonnable et dialogique à un dilemme.

L'approche pédagogique agissant sur le comportement vise à développer la capacité d'une personne à agir conformément à ce qui est attendu d'elle dans une situation donnée. Cette attente peut être d'ordre réglementaire, déontologique ou morale. Cette approche pédagogique laisse peu de place à la réflexion d'ordre éthique. « Elle rejoint les formations morales qui privilégient l'endoctrinement (au sens non péjoratif du terme) : présentation de la doctrine qui fixe les attentes et les bons comportements à adopter dans les circonstances. » (Legault 1999, p. 237).

Les approches pédagogiques visant le caractère étaient également appelées autrefois pédagogies de la vertu. Aujourd'hui, elles s'intéressent au développement de « bonnes habitudes ». On aurait donc tendance à les situer du côté d'une formation morale plutôt que de celui de l'éthique. Toutefois, les débats autour de la compétence éthique intégrant une

éthique du care (sollicitude) ont apporté un renouveau à cette approche pédagogique, en proposant le développement d'une « bonne attitude » à l'égard d'autrui. La question des attitudes à adopter à l'égard d'autrui est centrale aux réflexions d'ordre éthique, en effet la réflexion éthique vise à « réguler les rapports à autrui ».

Modifier les attitudes à l'égard d'autrui s'effectue par des pédagogies axées sur le développement de la sensibilité morale des personnes. Ces approches intégreront certains aspects de la pédagogie de la conscience, mais les orienteront en fonction du "souci de l'autre". Prendre conscience des attitudes à l'égard d'autrui, sur le plan des perceptions d'abord, des valeurs accordées et des préséances dans les décisions et dans l'action concrète, permet d'instaurer une position de changement et de transformation de soi. (Legault 1999, p. 239).

C'est le courant pédagogique de clarification des valeurs qui a surtout visé le développement de la conscience. Cette approche tente de stimuler la prise de conscience des valeurs qui guident les réflexions éthiques des personnes au travers de questionnements et d'ateliers.

Le quatrième type de visée pédagogique recensé par Patenaude (1997) s'intéresse au développement du raisonnement pratique. Ces approches, assez variées, considèrent que la raison a un rôle important à jouer dans l'éthique. Mais le développement du raisonnement pratique peut aussi faire partie intégrante des approches du comportement du caractère et de la conscience, selon des modalités diverses.

Ainsi, le raisonnement déductif fait partie de la formation dans l'approche du comportement. Le syllogisme suivant illustrant un raisonnement déductif dans l'approche par comportement :

- Les enseignants doivent sanctionner les élèves qui ne respectent pas le règlement.
- Pierre, qui est un enseignant, se trouve dans une situation où un élève ne respecte pas le règlement.
- Conclusion : Pierre doit sanctionner l'élève fautif.

Ce raisonnement est appelé déductif car la conclusion est déduite logiquement des prémisses initiales.

Le raisonnement casuistique part, comme le raisonnement déductif, d'une norme générale d'action, mais à la différence de celui-ci, il s'élabore dans la situation. Le sens de la norme est interprété par rapport à la situation particulière. Il n'y a plus l'application systématique de la règle générale au cas particulier - qui était le propre du raisonnement déductif - ; au lieu de cela, le contexte de vie précis où se pose le problème est analysé afin de décider de l'application ou non d'une norme, elle-même sujette à interprétation. Ainsi, avant de sanctionner un élève qui enfreint le règlement, Pierre analyserait la situation, les raisons qui ont poussé l'élève à enfreindre le règlement, ainsi que les conséquences de la sanction envisagée dans ce cas précis.

L'approche de la délibération dialogique, quant à elle, inspire de nombreuses démarches de formation actuelles, telle que celle développée par Legault (1999). Elle a pour but de développer la capacité de prise de décision par une pratique délibérative. Celle-ci peut consister en un dialogue réel avec les autres personnes impliquées ou bien en un dialogue intérieur.

La pertinence de cette approche renvoie aux recherches d'Habermas (1999) et Apel (1987) autour de l'éthique de la discussion. Elle s'inscrit dans l'idée que la relation à l'autre est au cœur de l'éthique.

L'éthique se construit dans l'espace entre sujets qui évitent les pièges de la domination de l'autre pour faire émerger des rapports plus harmonieux pour eux, les regroupements, la société et le monde. L'éthique est ainsi « entre » ou « inter », elle n'est jamais l'apanage de l'un ou de l'autre. Cet espace entre moi et l'autre, où se construit l'éthique, passe par la parole. Le « je » parle au « tu », cet autre « je », et dans cet espace d'interlocution peut naître un véritable travail de coélaboration de sens ». (Legault 1999, p 216).

L'idée que personne ne possède le monopole de la vérité éthique est au cœur de cette démarche.

Comment pouvons-nous trouver les "meilleures décisions" possibles pour les êtres humains, les décisions les plus raisonnables du point de vue du respect de soi, des autres et du monde, si chacun est enfermé dans la solitude de sa conscience personnelle ? Le "je" ne peut pas alors créer un "nous". Vu l'accès au sens de l'agir, puisque le chemin du sacré s'est avéré trop lourd et celui du positivisme, trop court, peut-être le dialogue, l'interpersonnel, est-il celui qu'il convient d'explorer. (Legault 1999, p. 217).

Ces éléments nous amènent à considérer la délibération dialogique comme une dimension centrale de l'éthique professionnelle enseignante. Cet avis est partagé par d'autres auteurs comme Oser. Sa modélisation de l'éthique professionnelle nous paraît particulièrement intéressante par les pistes d'études empiriques qu'elle ouvre. Nous allons donc la présenter brièvement.

2.6 L'approche délibérative de l'éthique professionnelle

Pour Oser (1994), l'éthique professionnelle des enseignants se révèle de façon particulièrement saillante dans les stratégies qu'ils développent pour résoudre les dilemmes sociomoraux.

Quel enseignant ne s'est jamais retrouvé en classe face à une situation conflictuelle, un dilemme, un problème d'ordre éthique ? Ces dilemmes éducationnels requièrent la plupart du temps des prises de décision complexes de la part des enseignants. Maslovaty décrit l'acte d'enseignement comme « un processus réflexif et complexe de prise de décision, continuellement dynamique, qui implique des aspects éthiques » (Maslovaty, 2000, p. 429).

Selon elle, les enseignants utilisent des stratégies variées pour résoudre ces dilemmes qui surviennent dans les classes et dans l'école en général.

De nombreux auteurs considèrent que c'est dans la résolution des conflits auxquels il est confronté dans l'exercice de son métier que le rôle éthique de l'enseignant se concrétise (Tirri, 1999 ; Hanhimaki et Tirri, 2009 ; Oser & Althof, 1993 ; Oser, 1994 ; Maslovaty, 2000). Pour Oser et Althof, l'éthique professionnelle des enseignants concerne « la volonté et l'aptitude des enseignants à estimer les conséquences de leurs actions (ou omissions) sur les personnes impliquées (particulièrement les étudiants), et leur ligne de conduite dans la résolution des conflits dans et autour de la classe. » (Oser & Althof, 1993, p. 2).

2.6.1 Cinq stratégies de résolution de dilemmes éducatifs

En se basant sur 60 entretiens ouverts, menés avec des enseignants autour de dilemmes moraux à l'école, Oser (1994) a dégagé 5 types de prises de décisions possibles dans la résolution de conflits interpersonnels.

Modèle 1 : la stratégie d'évitement

Cette stratégie d'évitement correspond au comportement de l'enseignant qui désire éviter de prendre une décision et la prise de responsabilité qui en découle. L'enseignant considère qu'il ne relève pas de sa responsabilité d'agir et de trouver une solution à la situation problématique. Même s'il a conscience du problème moral auquel il est confronté, il décide volontairement d'ignorer les conséquences possibles du problème et de ne pas intervenir. Les raisons données par les enseignants pour ce type de comportement sont variées et peuvent inclure, par exemple, la peur de commettre une erreur, la fatigue, une forme de laxisme, ou un désir de neutralité.

Modèle 2 : la stratégie de délégation ou de recherche de sécurité

Ici, l'enseignant prend conscience de la nécessité de réagir au problème qui survient, mais considère que ce n'est pas à lui de prendre une décision. Il ne se sent pas à même de résoudre le problème et va le transmettre à d'autres personnes (tels que la direction de l'école, le centre PMS, des collègues ou les parents) qui pourront prendre les décisions nécessaires. Dans cette stratégie de délégation, l'enseignant ne prend pas part à la régulation du problème, il ne consulte pas d'autres personnes pour l'aider à prendre une bonne décision, il décide de laisser d'autres personnes régler la question à sa place sans s'y impliquer. Oser considère que si cette stratégie n'est pas en soi irresponsable, elle représente néanmoins un désavantage clair pour les élèves : ce transfert de responsabilités peut entraîner une perte de crédibilité de l'enseignant face à des élèves qui subiront des décisions (parfois arbitraires) prises par des personnes qui n'étaient pas impliquées dans la situation d'enseignement où le problème est apparu. Cette stratégie correspond à un refus d'accepter une certaine prise de risques comme faisant partie du métier enseignant. Oser estime que ce type d'orientation est davantage à attendre auprès d'enseignants se considérant avant tout comme des maîtres instruits, transmetteurs de connaissances.

Modèle 3 : La prise de décision unilatérale

L'enseignant qui préfère cette stratégie considère qu'il sait comment il doit réagir en cas de situation conflictuelle. Il fait confiance à son intuition ou à son expertise, et estime qu'il est compétent pour résoudre le problème rapidement et efficacement. Cette réaction est liée à la conviction que le rôle d'un enseignant professionnel est de gérer les situations conflictuelles en les analysant et en imposant une solution raisonnable. L'objectif de ce type de stratégie est généralement de retrouver une ambiance de travail le plus rapidement possible en évitant le chahut et les problèmes de discipline. L'enseignant fait uniquement appel à ses propres capacités de résolution de problème sans impliquer les élèves dans la prise de décision.

Modèle 4 : La discussion incomplète

Ce quatrième type de réaction correspond à l'enseignant désireux de trouver une solution au problème en consultant les différentes parties impliquées et en prenant le temps de leur expliquer les raisons de la décision qu'il sera amené à prendre.

Les enseignants optant pour ce type de fonctionnement considèrent qu'il est impossible de prendre une décision juste sans s'intéresser aux points de vue, besoins et intérêts des différentes personnes impliquées. Cette approche délibérative de la moralité professionnelle implique donc avant tout la volonté d'écouter activement tous les protagonistes du problème. Oser constate que cette orientation est souvent liée à la volonté des enseignants de défendre leurs élèves, et notamment les élèves étiquetés comme étant « problématiques » par la direction, les parents, les autres enseignants, ou les autres élèves. Ces enseignants comprennent bien que les différentes personnes impliquées dans des conflits ont des positions diverses, et se montrent désireux d'échanger ces différents points de vue entre les élèves et/ou les autres personnes impliquées.

Toutefois, cette stratégie de discussion incomplète n'implique pas les élèves activement dans la prise de décision : trouver une bonne solution au problème reste uniquement du ressort de l'enseignant.

Modèle 5 : la discussion complète

Cette dernière stratégie est considérée par Oser comme la meilleure, en termes d'éthique professionnelle. Elle se distingue de la discussion incomplète en ce qu'elle considère toutes les personnes impliquées (et plus particulièrement les élèves) comme étant capables de jouer un rôle actif dans la prise de décision. Cette position nécessite d'accorder une plus grande confiance aux élèves que pour les quatre autres modèles. Les enseignants qui mettent en place ce type de fonctionnement considèrent que les compétences interpersonnelles et les attitudes prosociales des élèves ne peuvent se développer sans qu'ils soient traités comme des personnes responsables. Cette stratégie de résolution de conflit renvoie à une « volonté d'intégrer chacun au processus, de donner l'opportunité à chacun de s'exprimer, de partager la responsabilité et, dans le même temps, de mieux comprendre ce que la responsabilité

signifie. » (Oser & Althof, 1993, p. 5). Dans cette discussion complète, l'enseignant « intègre les élèves dans un processus de prise de décision responsable en donnant à tous une part équitable, tout en restant « responsable » (Oser & Althof, 1993, p. 5).

Les enseignants qui mettent en place ce type de fonctionnement sont prêts à laisser les élèves critiquer leurs propres positions, et peuvent être amenés à changer d'opinion à la suite d'une discussion avec les élèves. En outre, la discussion complète demande à l'enseignant de se sentir capable de gérer un processus délibératif qui respecte les sentiments et les besoins de toutes les personnes impliquées, et qui aboutisse à une solution raisonnable au problème de départ.

Si le parti-pris des auteurs pour une vision délibérative de l'autorité et de la pédagogie pourrait être discuté, il nous semble utile de préciser que ceux-ci n'estiment pas que la délibération complète soit la meilleure solution dans toutes les situations. De nombreux éléments du contexte (âge des élèves, type de situation conflictuelle, climat de classe...) peuvent justifier le recours à l'une ou l'autre stratégie de résolution d'une situation.

Sans la considérer comme une typologie hiérarchisée valable dans tout contexte, cette approche nous semble toutefois intéressante pour modéliser l'agir éthique et appréhender dans quelle mesure, dans certaines situations, des enseignants font preuve - ou non - d'une volonté à impliquer les élèves dans des prises de décision à propos de dilemmes sociomoraux.

Conclusion du chapitre 1

Après avoir parcouru les chemins empruntés par différents auteurs pour définir les façons de réguler l'agir, nous allons, en conclusion de ce chapitre, préciser les principaux éléments que nous en retiendrons dans la suite de cette recherche.

Nous gardons d'abord une distinction entre éthique et morale, la première étant appréhendée comme une démarche réflexive et évaluative par opposition à une morale davantage prescriptive. Cette distinction nous amènera à remettre en question certains usages des termes « éthique » et « morale », notamment dans le cadre de la psychologie développementale.

Le deuxième acquis de ce premier chapitre est la mise en évidence de l'importance de la réflexion pour la profession enseignante et dès lors l'intérêt de mener une recherche à son sujet. Cette nécessité éthique est notamment liée au pouvoir de l'enseignant sur autrui et son autonomie professionnelle. Les enseignants jouent en effet un rôle charnière dans le développement de leurs élèves. Ces derniers étant dans une relation de dépendance avec leurs enseignants, ils sont vulnérables à leur jugement et leurs décisions. C'est donc bien d'éthique professionnelle qu'il sera question dans cette recherche, c'est-à-dire la « régulation de l'agir que traverse l'exigence de justification rationnelle de l'action et de la décision du professionnel » (Jutras, 2009, p. 54).

Cette exigence de justification rationnelle, nous la concevons dans la lignée des travaux d'Habermas (1999) et son éthique de la discussion, en mettant en évidence le caractère délibératif de l'éthique professionnelle enseignante. Dans ce sens, l'approche délibérative de l'éthos enseignant d'Oser et Altof (1993) nous semble proposer une typologie intéressante pour réfléchir à cette dimension délibérative de l'éthique enseignante.

Les travaux d'Oser et Althof s'inscrivent dans la lignée de nombreuses recherches menées en psychologie développementale autour des questions éthico-morales que nous allons développer dans notre deuxième chapitre.

Chapitre 2

L'approche développementale de l'éthique professionnelle enseignante

L'approche développementale de l'éthique professionnelle enseignante

La plupart des études empiriques autour de l'éthique professionnelle des enseignants ont été menées à partir d'un cadre théorique qui intègre la théorie du développement du raisonnement moral de Lawrence Kohlberg. Nombre de chercheurs actuels (Legault, 1999 ; Desaulniers & Jutras, 2006) dans le domaine de l'éthique professionnelle proposent une démarche de délibération éthique qui s'inscrit également dans la lignée des travaux de Kohlberg. Plusieurs recherches menées dans le courant néo-kohlbergien (Toth-Gauthier & Day, 2015 ; Day 2013a, 2013b, 2013c, 2013d) ont montré encore récemment la pertinence et la valeur scientifique de cette approche pour appréhender les questions éthico-morales. Notre réflexion et notre recherche sur l'éthique enseignante intégreront également ce cadre théorique.

Comme nous l'avons vu, les spécialistes en philosophie morale ne s'accordent pas quant aux définitions à donner aux termes « éthique » et « morale ». Le sens du terme « moral » dans la théorie du développement du raisonnement moral de Kohlberg pourrait également être largement débattu. Selon nous, la théorie de Kohlberg intègre une vision de la morale qui se rapproche davantage de ce que beaucoup d'auteurs contemporains désigneraient comme une théorie du raisonnement éthique. Kohlberg s'intéresse à la structure du raisonnement des individus pour justifier des comportements. Il ne s'intéresse pas au contenu de leurs jugements, mais bien à leur façon de raisonner. Cet intérêt porté à l'aspect réflexif du jugement se rapproche davantage de la vision de l'éthique (réflexive, évaluative) que nous avons développée au premier chapitre qu'à celle de la morale (qui serait davantage prescriptive).

La théorie cognitivo-développementale de Kohlberg envisage trois niveaux successifs de développement moral : préconventionnel, conventionnel et postconventionnel. Selon Kohlberg, un individu au niveau postconventionnel est capable de prendre des décisions en tenant compte des perspectives des autres membres de la société et en se basant sur des principes universels de justice qu'il préférera à l'application pure et simple de règles juridiques ou de normes sociales. Le niveau supérieur du modèle de Kohlberg correspond à ce que beaucoup d'auteurs (nous y compris) appellent une réflexion d'ordre éthique. En outre, Kohlberg envisage un « stade des principes éthiques universels » comme l'aboutissement du développement moral de l'individu.

Ces éléments nous amènent à considérer que le terme « moral » utilisé par Kohlberg et d'autres auteurs en psychologie du raisonnement moral ne doit pas être compris comme celui d'une morale prescriptive, mais bien comme un terme générique (comme celui de

philosophie morale) qui réfère à des formes diverses de régulation de l'agir dont font partie la morale et l'éthique, telles que nous les avons définies précédemment.

1. Le développement moral selon Piaget

Piaget, qui effectuait, au départ, des recherches dans le but de comprendre le développement cognitif, a été frappé par le fait que dans tous les contextes où il effectuait ses recherches, une catégorie particulière de résolution des problèmes se retrouvait : la catégorie qui touche à la régulation de l'agir. Ses recherches ont ainsi mis en avant que, dès que les enfants ont accès au langage, ils essaient de développer des règles, des conceptions partagées de ce qui est juste. Il note également que dès que ces règles sont brisées, des disputes apparaissent.

Piaget a alors voulu découvrir comment ces formes de régulation se développaient chez un individu. Pour tenter de répondre à cette question, il s'est attaché à étudier les règles élaborées par les enfants lors de leurs jeux sociaux.

Pour lui, cette étude des règles doit se faire selon deux points de vue :

- (1) La pratique des règles, c'est-à-dire la manière dont les enfants appliquent les règles.
- (2) La conscience de la règle, c'est-à-dire la manière dont les enfants des différents âges se représentent la règle.

Concernant l'évolution de la pratique des règles, Piaget met en évidence quatre stades :

Un premier stade purement moteur et individuel sans règle collective.

Un deuxième stade égocentrique au cours duquel les enfants peuvent jouer ensemble, mais sans uniformiser leurs manières de jouer.

Vers 7-8 ans apparaît un troisième stade, de coopération naissante, au cours duquel apparaît un souci de contrôle mutuel et d'unification des règles bien que les règles générales des jeux restent floues.

Une codification systématique des règles apparaît au quatrième stade lorsque les jeux sont réglés avec rigueur et que ces règles sont connues de tous.

En ce qui concerne la conscience des règles, Piaget développe trois étapes successives :

Un premier stade où la règle n'est pas encore coercitive, car elle est soit purement motrice, soit subie inconsciemment.

Lors d'un deuxième stade, la règle est considérée comme sacrée et éternelle. Elle est d'origine adulte et toute modification apparaît à l'enfant comme une transgression.

Au troisième stade la règle devient une loi qui trouve son origine dans le consentement mutuel. Cette loi doit être respectée bien qu'il soit possible de la transgresser à condition d'être en accord avec l'opinion générale.

Ces trois stades marquent pour Piaget l'intériorisation progressive de la règle. La forme primitive étant une morale de la contrainte ou de l'hétéronomie, celle-ci évoluera vers une régulation de l'agir basée sur la coopération et l'autonomie.

Pour Piaget, le mouvement de l'hétéronomie vers l'autonomie est lié à l'augmentation graduelle des capacités de décentration et de prise en compte du point de vue d'autrui. Selon lui, ce sont les rapports sociaux entre pairs qui constituent le milieu le plus propice au développement moral et non pas les rapports d'adultes à enfants. Ces derniers étant essentiellement des rapports de force.

Il considère aussi que développement moral et évolution intellectuelle vont de pair : « tout le monde a noté la parenté qui existe entre les normes morales et les normes logiques ... la logique est une morale de la pensée, comme la morale est une logique de l'action » (Piaget, 1985, p. 322).

La théorie de Piaget a des conséquences fondamentales sur la vision du rôle de l'école. Selon lui, au lieu d'essayer d'endoctriner les élèves aux normes morales, les enseignants devraient offrir aux élèves des opportunités de prise de décision coopérative, de résolution de problème, et leur permettre de s'exercer à trouver ensemble des solutions justes aux problèmes qui surviennent en classe.

Les travaux de Piaget seront approfondis plus tard par Lawrence Kohlberg afin d'étudier le développement du raisonnement moral à l'adolescence et à l'âge adulte.

2. La théorie cognitivo-développementale de Kohlberg

Parmi les différentes théories du raisonnement moral, l'approche de Kohlberg occupe une place capitale. La plupart des théories actuelles font références au modèle cognitivo-développemental. Laurent Bègue (1998) note que, trente ans après les premiers travaux de Kohlberg, on estimait à 5000 le nombre d'études effectuées dans sa mouvance, et ce, dans des champs aussi variés que l'éducation, le monde médical, le marketing, la relation thérapeutique, la criminologie ou la religion.

C'est au travers d'exercices de résolution de problèmes éthiques auprès d'enfants âgés de 10 à 16 ans que Kohlberg va construire sa théorie cognitivo-développementale.

Il va s'intéresser essentiellement à la structure de l'argumentation qui justifie un jugement, et non au contenu de celle-ci, pour extraire différentes formes cognitives du jugement moral. Kohlberg utilisera le concept de cognition morale, ou raisonnement moral, pour désigner les justifications apportées à une décision morale.

À l'instar de Piaget, Kohlberg appréhende le jugement moral comme un parcours au travers de structures cognitives qui se développent en se complexifiant. Par rapport à d'autres

chercheurs, Kohlberg a le mérite d'avoir testé la validité empirique de sa théorie et d'en avoir corrigé certains aspects.

2.1 Les stades du jugement moral selon Kohlberg

Kohlberg distingue trois formes d'opération caractérisant la cognition morale, trois niveaux différents qui correspondent à trois logiques de construction du sens dans le domaine moral : le niveau préconventionnel, le niveau conventionnel et le niveau postconventionnel. Ces niveaux sont eux-mêmes chacun divisés en stades. Le développement s'opérerait, selon Kohlberg, du premier stade au sixième stade en suivant un ordre bien déterminé.

2.1.1 Le niveau préconventionnel

La caractéristique de ce niveau est que les règles sont suivies en fonction des conséquences physiques ou hédonistes (punition ou récompense) entraînées par une action et en fonction du pouvoir de ceux qui imposent les lois.

Le premier stade : Orientation punitive et obéissance à l'autorité

À ce stade, l'individu obéit aux personnes qui disposent du pouvoir (en général les parents), afin d'éviter les punitions. Il s'agit d'une morale hétéronome au sens piagétien : la valeur morale d'un acte est définie par une autorité. La justice est vue comme immanente, la punition étant une conséquence automatique de la transgression.

Le deuxième stade : le stade de la morale individuelle et instrumentale

Le but des individus à ce stade est pragmatique : maximiser la satisfaction de ses besoins et désirs, et en minimiser les aspects négatifs. Bien que les sujets reconnaissent les intérêts divergents que peuvent avoir d'autres individus, il n'existe pas de réelle réciprocité et les relations sont une question de marchandage selon le principe du « donnant donnant ».

2.1.2 Le niveau conventionnel

À ce niveau, l'ordre social existant prévaut et doit être soutenu. L'individu considère la réalisation des attentes de la famille, du groupe social ou de la nation comme constituant une valeur en tant que telle. Il éprouve envers l'ordre et les attentes sociales un sentiment de loyauté et s'identifie aux personnes ou aux groupes qui en sont garants. Le groupe ou la relation partagée prévaut sur les besoins des individus.

Le troisième stade : l'orientation en fonction des relations interpersonnelles

À ce stade, l'individu considère bien agir s'il est gentil et s'il plaît à autrui. Même si la notion de bien et de mal est encore liée aux réactions d'autrui, ce stade se différencie du premier stade par le fait que l'individu se préoccupe davantage de l'approbation ou de la désapprobation que du pouvoir physique d'autrui.

Le quatrième stade : la moralité de l'autorité et du maintien de l'ordre social

Ici, le sujet ne se conforme plus aux standards d'autres individus, mais bien à l'ordre social en tant que tel. « Les comportements sont jugés comme bons s'ils se conforment à un ensemble rigide de règles, si le sujet fait son devoir, s'il est respectueux envers l'autorité et maintient l'ordre social » (Vandenplas-Holper, 1987, p. 139).

2.1.3 Le niveau postconventionnel

Les individus à ce niveau essaient d'établir des principes éthiques indépendamment de l'autorité des groupes ou des personnes qui adhèrent à ces principes. Le niveau postconventionnel est celui de l'accès à un raisonnement d'ordre éthique. L'individu qui raisonne à un niveau postconventionnel n'agit pas en fonction de normes prescrites, mais bien au départ d'une réflexion éthique basée sur ses propres valeurs et sa propre interprétation des principes éthiques auxquels il adhère.

Le cinquième stade : le stade de la moralité démocratique, la moralité du contrat social, des droits individuels et de la loi démocratiquement acceptée

La nouveauté de ce stade par rapport aux stades antérieurs est la flexibilité des valeurs. Le jugement se fonde sur des accords entre individus, qui désirent respecter des normes qui leur paraissent nécessaires pour maintenir l'ordre social et les droits des personnes. Mais ici, contrairement au stade 4, ces accords peuvent être modifiés lorsque la discussion fait apparaître des alternatives plus intéressantes pour un plus grand nombre.

À ce stade, les personnes ont conscience du caractère relatif des valeurs et des opinions, et accordent par conséquent une grande importance à la procédure pour parvenir à un accord. Même si elle peut être perçue comme étant parfois injuste et imparfaite, la loi est reconnue comme le critère de ce qui est juste.

Le sixième stade : L'orientation des principes éthiques universels

À ce stade, les principes universels de justice, réciprocité, égalité et respect représentent un idéal intériorisé qui guide les actions du sujet indépendamment des réactions d'autrui. Bien que le sujet soit conscient de l'importance de la loi, il résout généralement les dilemmes par des principes éthiques supérieurs, comme le plus grand bien pour le plus grand nombre.

Le développement moral, tel que Kohlberg le conçoit, est lié au développement cognitif (dans une vision piagétienne de celui-ci). Un raisonnement moral avancé serait ainsi lié à des capacités de raisonnement logique avancées (Vandenplas-Holper, 1987). Cependant, le développement de l'intelligence ne constitue pas en soi une condition suffisante pour le développement moral ; des personnes à haut niveau de raisonnement intellectuel ne se retrouveront pas forcément à un stade moral équivalent. Il relève en effet que les jugements moraux impliquent des processus qui diffèrent du domaine logique tels que la capacité de

comprendre le point de vue d'autres individus et la prise en compte de principes de justice et d'égalité.

Leleux (2003) note que la recherche empirique a souvent montré une bonne corrélation entre le stade sur l'échelle de Kohlberg et le comportement d'un individu, même si la difficulté d'une situation, l'environnement et les contenus affectifs d'un événement peuvent influencer les comportements vers des niveaux inférieurs à ceux mesurés. Ainsi, 25% des sujets évalués au stade 6 feront subir une décharge électrique à un innocent par obéissance à un ordre qui leur est donné.

Le philosophe Jürgen Habermas (1986) considère que les principes du niveau postconventionnel renvoient à des éthiques différentes (utilitaristes, kantienne, sollicitude...) et qu'il est impossible de définir à priori si l'une vaut plus que l'autre. Habermas, ainsi que d'autres penseurs comme Appel, réfute l'universalité à priori des principes éthiques et considère que les principes ne peuvent avoir qu'une « prétention » à la validité universelle. Selon lui, un principe éthique n'est susceptible d'universalisation que par la discussion et cette universalité ne sera jamais définitivement acquise. Habermas salue toutefois le travail de Kohlberg et considère que sa théorie du jugement moral corrobore sa propre théorie éthique de la discussion. Il reconnaît aussi la pertinence des trois niveaux de raisonnement : préconventionnel, conventionnel, et postconventionnel (Leleux, 2003).

La théorie de Kohlberg a également suscité des critiques parce qu'elle représenterait une vision masculine (Gilligan, 1986) et pour ses prétentions à l'universalité et à l'invariance de ses stades. Les nombreuses recherches empiriques menées tendent toutefois à infirmer la pertinence de ces critiques et à renforcer la validité de la théorie développementale de Kohlberg.

Plusieurs aspects de la théorie initiale de Kohlberg ont été adaptés et revus à la suite des études empiriques menées. Parmi les théories issues de la pensée de Kohlberg, nous allons en reprendre deux :

- (1) la théorie des trois schèmes de James Rest : une des plus importantes, été mise en œuvre dans des milliers de recherches empiriques (Rest, Narvaez, & Bebeau, 1999); et
- (2) la théorie du double aspect de Lind (2008) : pour sa conception des relations entre idéaux et actions et pour son apport à la modélisation d'une compétence en jugement éthique.

3. Les trois schèmes de James Rest

James Rest a mis au point en 1976 un instrument de mesure du développement moral qui sera parmi les plus utilisés : le DIT. Exploité dans plusieurs milliers d'études, le DIT a permis d'obtenir de nombreux résultats empiriques qui ont eux-mêmes donné naissance à une théorie néo-kohlbergienne.

Les données empiriques obtenues par Rest et ses collaborateurs (Rest, Narvaez, & Bebeau, 1999) l'ont amené à remettre en question les trois niveaux de développement de Kohlberg pour les remplacer par trois schèmes développementaux, qui s'ils s'inspirent de Kohlberg, apportent quelques nuances à sa théorie.

Le schème de l'**intérêt personnel** décrit des individus capables de peu de conscience sociale. Il se réfère aux deuxième et troisième stades de développement de Kohlberg. Les personnes utilisant ce schème prennent des décisions basées sur leur propre intérêt.

Le schème du **maintien de la norme** met l'accent sur l'importance de règles et d'un système hiérarchique stable. Il peut être assimilé au quatrième niveau sur l'échelle du développement de Kohlberg. D'après Rest et ses collaborateurs (Rest, Narvaez, & Bebeau, 1999), le schème du maintien de la norme est composé de cinq éléments :

- (3) le besoin d'une série de normes communes pour vivre en société ;
- (4) les normes communes doivent s'appliquer à tous ;
- (5) les normes doivent être claires, uniformes et catégoriques ;
- (6) la réciprocité provient du fait que chaque citoyen doit obéir aux normes et peut attendre le même d'autrui ; et
- (7) l'existence d'une structure hiérarchique claire. L'entité la plus importante de ce schème est le système social et respecter l'autorité équivaut à respecter le système.

Le schème postconventionnel correspond au niveau postconventionnel de Kohlberg. Rest et ses collaborateurs (Rest, Narvaez, & Bebeau, 1999) estiment qu'il est composé de quatre éléments :

- (1) la primauté des critères éthiques. Les normes ne sont pas fixées mais discutables et relatives.
- (2) l'attraction pour un idéal qui propose des manières idéales d'interagir entre humains
- (3) les idéaux peuvent être discutés et critiqués
- (4) les normes sociales doivent être pleinement réciproques.

La principale différence entre le schème du maintien de la norme et le schème postconventionnel est la manière d'atteindre un consensus : le schème postconventionnel se basant sur des idéaux et un discours logique alors que le schème du maintien de la norme se base sur un éventail de normes établies sans questionner l'autorité.

4. La théorie du double aspect

La théorie du double aspect se base sur des postulats des théories cognitivo-développementales de Piaget et Kohlberg, mais elle a ses propres spécificités qui découlent des efforts fournis par Lind pour rendre sa théorie cohérente et consistante avec les résultats des recherches empiriques (Lind, 2008).

Prolongeant les recherches de Kohlberg, la théorie du double aspect de Lind (2008) s'est particulièrement centré au passage des idéaux à l'agir. Georg Lind a développé la théorie du double aspect en se basant sur la distinction qu'avaient opérée Piaget et Kohlberg entre les mécanismes cognitifs et les mécanismes affectifs dans les régulations de l'agir. Selon Piaget (1985), chaque comportement possède une dimension affective et une dimension cognitive. Les aspects affectifs seraient en lien avec la motivation et les aspects cognitifs avec la structure du jugement. Pour Lind, la dimension affective comprend ce qu'il nomme les préférences morales (que nous traduirons, par la suite, en « préférences éthiques », étant donné la distinction opérée entre les termes « éthique » et « morale » au chapitre 1). La dimension cognitive se réfère aux capacités cognitives dont l'individu dispose pour appliquer ces principes et ces idéaux lors de processus de prise de décision, elle est également décrite comme « la structure de raisonnement en lien avec les principes » (Lind, 2008).

Dans la théorie du double aspect, les idéaux, les préférences éthiques des individus, sont modélisés selon les différents niveaux kohlbergiens (préconventionnel, conventionnel, postconventionnel). Ils représentent les préférences des sujets envers les différentes formes de jugement. Ce sont ces préférences que Lind appelle « dimension affective » (Lind, 2008) des comportements, car elles renverraient aux affects que les individus éprouvent envers des principes. La dimension cognitive, quant à elle, renverrait aux capacités cognitives du sujet à mettre en œuvre ses propres idéaux (ou ses préférences éthiques) à travers son agir. Ainsi, certaines personnes pourraient afficher une préférence pour des idéaux élevés sur l'échelle de Kohlberg (idéaux postconventionnels), mais être tout à fait incapables de mettre en œuvre ces idéaux dans leurs actions. Cet exemple illustre, dans la théorie du double aspect, une compétence faible malgré des idéaux éthiques qui pourraient être considérés comme élevés.

La pertinence de cette dichotomie entre dimensions affective et cognitive des comportements éthiques peut certainement être questionnée. En effet, limiter les aspects motivationnels, et les préférences éthiques à une question « affective » apparaît forcément réducteur. Il est toutefois important de préciser que Lind estime que ces deux aspects sont étroitement liés et qu'une dimension ne peut être étudiée sans l'autre. Les recherches empiriques menées (Lind, 2008) montrent d'ailleurs que les deux dimensions évoluent généralement de façon parallèle chez les individus.

Étant donné la confusion que pourrait apporter l'usage des termes affectifs et cognitifs, nous préférons ne garder que les termes « préférences éthiques » et « capacité de mise en œuvre » de ces préférences éthiques, car cette distinction nous paraît plus claire que les termes affectifs et cognitifs qui pourraient s'appliquer tous deux aussi bien aux préférences éthiques qu'à la capacité de les mettre en œuvre.

Quoi qu'il en soit, la distinction opérée par Lind a le mérite d'opérationnaliser la mise en œuvre des préférences éthico-morales, et elle nous semble être une des plus fécondes, au sein de la littérature cognitivo-développementale, pour modéliser et étudier une compétence éthique.

Cette « capacité de mise en œuvre » est ce que nous définirons plus loin comme une compétence en jugement éthique. La théorie du double aspect met en avant cette compétence en jugement éthique des individus conçue dans une acception kohlbergienne, c'est-à-dire comme l'habileté à résoudre des conflits éthiques en tenant compte de principes propres.

La théorie du double aspect de Lind est à l'origine de plusieurs recherches empiriques et des interventions pédagogiques. Néanmoins, ce modèle théorique du double aspect est relativement peu utilisé dans les recherches en psychologie et en éducation en comparaison avec la théorie kohlbergienne.

5. De la théorie du double aspect à la modélisation d'une compétence éthique

Nous avons vu précédemment que la définition d'une compétence éthique en formation d'enseignants (et en éducation en général) faisait débat, non seulement quant aux éléments qui la composent, mais également quant à la pertinence même de concevoir l'éthique sous la forme d'une compétence. Nous allons, à présent, voir dans quelle mesure l'approche cognitivo-développementale peut nous aider à interpréter le concept de compétence. Mais commençons par définir la notion même.

5.1 La notion de compétence

Les écrits pédagogiques autour de la compétence sont nombreux. S'il existe plusieurs définitions de ce concept, celles-ci se rejoignent dans l'idée qu'une compétence consiste en la mobilisation de ressources en vue de réaliser des tâches complexes. Ainsi, le décret Mission définit la compétence comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Communauté française de Belgique, 1997, p. 3). Philippe Perrenoud, quant à lui, décrit la compétence comme la « faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations » (Perrenoud, 2008, p. 9). Que l'on parle de tâche, ou de famille de situations, l'important ici est que la compétence renvoie à un savoir agir dans un contexte. Il ne s'agit pas d'un savoir ou d'un savoir-faire décontextualisé.

Autre aspect important de la compétence : elle fait appel à l'orchestration, la mobilisation, ou la mise en œuvre de ressources internes.

Perrenoud propose un aperçu des ressources mobilisables dans une compétence. Ce que d'autres nomment « les ingrédients » de la compétence. Ces ressources peuvent-être :

Des savoirs : des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité ; des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques ; des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) ; des informations, des " savoirs locaux ". Des capacités : des habiletés, des savoir-faire (" savoir y faire ") des schèmes de perception, de pensée, de jugement, d'évaluation. D'autres ressources, qui ont une dimension normative : des attitudes ; des valeurs, des normes, des règles intériorisées ; un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir (Perrenoud, 2001, pp. 10-11).

Nous retrouvons donc parmi les ingrédients d'une compétence : des schèmes de pensée, de jugement, d'évaluation, mais aussi des ressources à dimension normative. Voilà des éléments -parmi d'autres- qui ont toute leur place dans la conceptualisation d'une compétence éthique et qui rejoignent celle proposée par la théorie du double aspect.

5.2 La compétence de raisonnement éthique

Kohlberg a été le premier à définir la moralité en termes de compétences et non plus en termes d'attitudes ou de valeurs. Dans la théorie cognitivo-développementale, les concepts de « *moral autonomy* » et de « *moral judgement competence* » sont utilisés comme synonymes (Lind 2000). Kohlberg (1964) définit ces concepts comme la capacité de prendre des décisions et d'émettre des jugements basés sur des principes internes et d'agir en accord avec de tels jugements. L'autonomie ainsi définie consisterait en la capacité des personnes à baser leurs jugements sur leurs propres valeurs.

Dans un souci de clarification conceptuelle, nous avons pris la décision de traduire cette « *moral judgement competence* » en « compétence de raisonnement éthique ». En effet, l'usage du terme « éthique » au lieu de celui de « morale » semble plus adapté dans la mesure où la définition de « *moral autonomy* » met l'accent sur l'autonomie de l'individu faisant ses choix basés sur ses propres valeurs. Les termes jugement et raisonnement sont quant à eux souvent utilisés comme synonymes dans les théories cognitivo-développementales. Lind (2008) estime que les capacités de raisonnement des individus constituent un ingrédient central à cette compétence. Il souligne qu'un comportement éthique doit être guidé par des principes éthiques, mais ces principes ne suffisent pas, il faut aussi des capacités de raisonnement éthique développées pour la mise en œuvre cohérente de ces principes. La relation entre ces trois aspects est résumée dans le schéma ci-dessous.

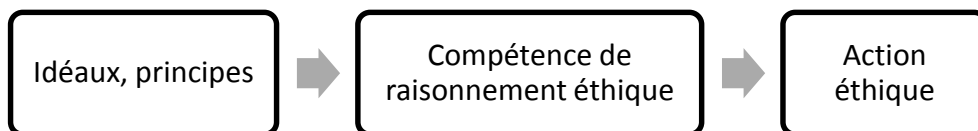


Figure 2. La compétence de raisonnement éthique (d'après Lind, 2008, p. 191)

Cette compétence de raisonnement éthique serait liée, selon Lind (2008), à la capacité de l'individu de percevoir les implications éthiques d'une situation et d'organiser et appliquer de façon cohérente des principes éthiques et des idéaux éthiques à des situations concrètes.

Dans cette optique, le comportement est fondé sur des principes propres aux individus et non pas sur des normes sociales externes ou imposées. Il correspond donc davantage à la notion d'éthique qu'à celle de morale, au regard de la distinction que nous avons opérée au chapitre 1. Cette vision des comportements éthiques intègre les aspects affectifs et comportementaux. La compétence de raisonnement éthique, inclut, en outre, la capacité de réflexion critique et de discours rationnel.

Lind (2000) précise toutefois que la compétence éthique (vue comme forme d'autonomie) ne signifie pas que les enfants inventeraient totalement leurs propres normes en partant de zéro. Le développement de l'autonomie éthique est vu comme un processus d'assimilation et d'accommodation (au sens piagétien) de connaissances éthiques, de valeurs, de normes et de schèmes de raisonnement éthique.

La compétence éthique, comme toutes les compétences, s'appréhende dans un contexte, dans une tâche. Et le contexte peut jouer un rôle important : des besoins physiques, tels que la faim ou la fatigue, peuvent parfois se révéler plus forts que nos principes éthiques. Cialdini et Kenrick (1976) ont ainsi montré que des sujets étaient moins altruistes lorsqu'ils étaient de mauvaise humeur que dans des conditions normales. Certaines tendances sociales inhiberaient également le raisonnement moral. Une des plus importantes serait la tendance de « sauver la face », c'est-à-dire de garder nos arguments dans la ligne de nos décisions et des opinions que nous avons exprimées. Keasey (cité dans Lind, 2000) a montré que les jeunes enfants sont totalement d'accord avec tous les arguments qui soutiennent leur opinion sur un sujet particulier, et sont en total désaccord avec ceux qui contredisent leur opinion. Il nomme cette tendance « l'accord d'opinion ». Les recherches de Keasey (cité dans Lind, 2000) montrent, qu'en grandissant, les enfants commencent à ne plus voir les arguments comme des moyens pour rationaliser leurs opinions, mais comme une base pour mesurer leur valeur éthique.

Lind s'est basé sur les observations de Keasey pour développer un outil de mesure expérimental de la compétence en raisonnement éthique : le MJT.

5.3 Le MJT, outil de mesure d'une compétence en raisonnement éthique

Il existe de nombreux tests pour mesurer le développement éthique des individus, mais le système du MJT, imaginé par Lind, nous paraît être un des plus intéressants pour deux raisons : 1° il ne se cible pas sur les valeurs ou les idéaux des sujets mais sur leur aptitude à mettre ces valeurs en pratique dans une réflexion ; et 2° il est articulé autour d'une tâche éthique à résoudre et en ce sens est plus à même de pouvoir évaluer une compétence qu'un questionnaire psychométrique standard. En effet, l'évaluation d'une compétence nécessite

une tâche à effectuer. La tâche éthique proposée par le MJT consiste à évaluer des contre-propositions à propos d'un dilemme éthique.

Le MJT a été créé par Lind afin d'évaluer la compétence en raisonnement éthique telle que Kohlberg l'a définie : la capacité à prendre des décisions et des jugements basés sur des principes internes et d'agir en accord avec ces jugements (Kohlberg, cité dans Lind, 2008). Outre la compétence en jugement éthique, le MJT mesure également les préférences morales du sujet (les stades kohlbergiens de cognition morale préférés). Ces deux aspects sont évalués simultanément, mais de façon indépendante. Le MJT offre donc des mesures pour chacun de ces deux aspects. L'intérêt de mesurer ces deux aspects de façon distincte est que ceux-ci ne sont pas forcément liés. Une personne peut très bien valoriser les valeurs universelles de justice, mais être incapable de les utiliser avec cohérence lorsqu'il évalue une position morale avec laquelle il est en désaccord.

Le MJT n'a pas été conçu comme un test psychométrique traditionnel, mais davantage comme une expérimentation multifactorielle lors de laquelle les sujets sont confrontés à une série d'arguments relatifs à des dilemmes éthiques -comme l'euthanasie ou le fait de ne pas respecter la loi pour une bonne raison- (Lind, 2000). Le test demande aux sujets d'évaluer des arguments qui représentent deux dimensions du jugement : a) un raisonnement d'ordre éthique basé sur les idéaux, les principes d'un individu (modélisés selon l'échelle développementale de Kohlberg) et b) un « accord d'opinion » c'est-à-dire l'évaluation d'arguments qui sont en accord et d'arguments qui sont en désaccord avec l'opinion des sujets sur le dilemme éthique. Lind (2000) soutient l'idée que le MJT confronte le raisonnement éthique à la tendance persistante des sujets d'instrumentaliser des principes éthiques pour soutenir des opinions « pré-éthiques ».

Lind (2008) est parti de l'idée que la qualité d'un raisonnement éthique ne pouvait être appréhendée par des réponses ou des dimensions uniques, mais qu'elle devait être approchée en contexte. Il estime en effet que les vertus et les principes éthiques ne peuvent être évalués à partir d'un seul acte ou d'un comportement isolé d'une personne, mais plutôt à partir d'un schéma comportemental plus global.

Georg Lind (2008) illustre sa pensée par l'exemple d'un étudiant nommé Robert qui a aidé un ami à tricher lors d'un examen et qui justifie sa décision par des principes éthiques (aider un ami dans le besoin étant pour lui plus important que des règles abstraites décidées par un enseignant). Plus tard, Robert apprend que de nombreux étudiants ont triché à ce test et qu'à cause de cela il n'est plus classé dans les meilleurs. Robert se plaint alors du fait que les autres étudiants n'ont pas suivi les règles. La réaction de Robert montre une incohérence de raisonnement éthique : si le principe éthique d'aider un ami était plus important que le respect des règles, on pourrait s'attendre à ce qu'il applique également ce raisonnement aux jugements qu'il porte sur les autres. Lind (2008) nomme « incohérence éthique » le fait d'invalider un principe éthique par le fait qu'une autre personne ou un opposant l'utilise. Un exemple caricatural d'incohérence éthique serait celui de l'homme qui tuerait un médecin

pratiquant l'avortement parce qu'il considère que préserver la vie est un principe ultime qui ne peut jamais être transgressé.

Le MJT a été développé autour de cette notion d'incohérence éthique comme indicateur de la compétence en raisonnement éthique.

Le test est composé de deux histoires comportant un dilemme éthique, c'est-à-dire une situation où une personne ne peut prendre une décision sans remettre en question un principe éthique ou une norme. Deux histoires sont utilisées dans la version standard du MJT ; le dilemme de l'euthanasie et le dilemme des ouvriers :

Dilemme de l'euthanasie : une patiente souffre d'un cancer et il n'y a aucun espoir de la sauver. Elle a des douleurs terribles et est si faible, qu'une forte dose de calmant, tel que la morphine, entraînerait sa mort. Pendant une période d'amélioration temporaire, elle demande à son médecin de lui donner assez de morphine pour la tuer. Elle déclare qu'elle ne peut plus supporter la douleur et que, de toute façon, elle mourrait dans quelques semaines. Le médecin se plie à sa volonté.

Dilemme de l'ouvrier : après une série de licenciements apparemment injustifiés, les ouvriers d'une entreprise soupçonnent la direction d'écouter secrètement leurs conversations à l'aide d'un enregistreur caché, et d'utiliser contre eux ces informations. La direction nie cette accusation. Le syndicat déclare que des mesures pourront être prises contre la société seulement si des preuves confirmant ce soupçon d'écoutes secrètes sont trouvées. Deux ouvriers forcent alors la serrure de l'entrée des bureaux de la direction et s'emparent des enregistrements prouvant ces écoutes secrètes.

Dans un premier temps, le test demande aux participants de donner leur avis à propos du comportement du médecin et à propos de celui des ouvriers sur une échelle de (-3), pas du tout d'accord, à (+3), tout à fait d'accord. Cette étape n'est pas utilisée pour le calcul d'un score de compétence éthique mais prépare la tâche de raisonnement éthique suivante qui sera évaluée.

Pour chacun de ces dilemmes, le test propose six arguments qui justifient le comportement du protagoniste de l'histoire et six autres qui sont en désaccord avec ce comportement. Chacun de ces arguments est construit en référence à un stade kohlbergien de raisonnement. Les sujets doivent évaluer dans quelle mesure les arguments en faveur ou en défaveur du comportement des protagonistes sont acceptables ou non ; entre (-4) pas du tout acceptable et (+4) tout à fait acceptable.

Ainsi, à un niveau conventionnel de l'échelle de Kohlberg, on peut être d'accord avec l'euthanasie parce que beaucoup de médecins l'acceptent déjà, ou bien on peut être en désaccord parce que sa religion l'interdit. Au niveau postconventionnel, on peut accepter l'euthanasie par respect pour la dignité humaine ou bien la refuser en estimant que la vie est plus importante que les autres considérations.

Le score principal obtenu par ce test, le score C, est compris entre 0 et 100 et mesure la cohérence des jugements émis par les sujets à propos des différents arguments. Un individu qui valide les arguments en référence aux principes qu'ils sous-tendent (les stades de raisonnement de Kohlberg) obtiendra un haut score de compétence en raisonnement éthique. Ainsi, un sujet qui attribue de façon cohérente un score élevé aux arguments d'un niveau spécifique (sur l'échelle de Kohlberg) aura un score C élevé. Tandis que celui qui juge des arguments en fonction de sa position (pour ou contre le comportement du médecin) sans tenir compte des principes sous-jacents (du niveau de raisonnement modélisé par Kohlberg) révèle une compétence de raisonnement éthique faible. Les sujets qui sont en accord (ou en désaccord) avec les arguments cités plus haut, uniquement parce qu'ils sont soit « pour », soit « contre » l'euthanasie, obtiendront un score de raisonnement éthique faible. Alors que les sujets qui jugent les arguments en fonction de leur niveau de raisonnement (peu importe qu'ils soient pour ou contre l'euthanasie) obtiendront un score de compétence de raisonnement moral élevé.

Le MJT définit donc la compétence de raisonnement éthique de manière opérationnelle comme « la capacité d'un individu à accepter ou à rejeter des arguments à propos d'une question éthique définie en rapport à la qualité éthique des arguments, même si ces arguments s'opposent au point de vue de départ du sujet » (Lind, 2008, p. 200). Son auteur estime que le MJT est bien un test de compétence, car il propose une tâche qui consiste à accepter des arguments éthiques qui s'opposent à sa propre opinion.

Le score C peut aller de 1 à 100. Certains auteurs catégorisent cet indicateur de très bas (entre 1 et 9) à extraordinairement haut (plus de 50), en passant par bas (10-19), moyen (20-29), haut (30-39), et très haut (40-49).

En plus de la compétence de raisonnement éthique (définie par Lind comme l'aspect cognitif des comportements éthiques), le MJT fournit également un indicateur de l'aspect affectif des comportements éthiques, c'est-à-dire ses attitudes envers les six stades de raisonnement définis par Kohlberg. Cela permet de voir le stade préféré par le sujet et le stade le moins apprécié. Cela permet aussi de voir le niveau de raisonnement préféré des sujets en fonction du dilemme examiné. L'intérêt de mesurer l'aspect cognitif et l'aspect affectif de façon distincte est que ceux-ci ne sont pas forcément liés. Une personne peut très bien valoriser les valeurs universelles de justice, mais être incapable de les utiliser avec cohérence lorsqu'il évalue une position morale avec laquelle il est en désaccord.

Les recherches empiriques menées par Lind (2008) à l'aide du MJT ont montré que certains sujets rejetaient entièrement l'idée même d'évaluer les arguments proposés estimant, par exemple, que s'ils étaient contre l'euthanasie, évaluer des arguments en faveur de celle-ci n'avait aucun sens. D'autres personnes jugeaient systématiquement hauts les arguments en faveur de l'euthanasie et systématiquement bas ceux en défaveur de l'euthanasie, sans accorder d'importance à la valeur éthique de ces arguments. Lind estime que les jugements de ces sujets renvoient essentiellement à des prescriptions, des conventions sociales, des stéréotypes et d'autres raisons qui ne font pas partie d'un raisonnement éthique.

Habermas (1986) estime également que la gestion de dilemmes et de contrepropositions est un très bon indicateur de la capacité d'un sujet de résoudre un conflit en mettant en œuvre une discussion éthique non violente plutôt qu'en utilisant son statut ou son pouvoir pour forcer autrui à faire accepter son point de vue.

Partant des résultats de ses recherches empiriques, Lind (2008) estime qu'évaluer la qualité éthique d'arguments contraires à son opinion de départ est une tâche cognitive particulièrement exigeante et que seuls les sujets ayant acquis un haut niveau d'autonomie éthique semblent capables de jugements réellement basés sur des principes et des idéaux éthiques, et de rejeter ou d'accepter des arguments uniquement sur des bases éthiques.

Selon Lind (2000), les résultats de trois décennies de recherches utilisant le MJT confirment que cet outil de mesure donne une indication valide du niveau de compétence en raisonnement éthique. Le MJT indique dans quelle mesure les individus mettent en œuvre de façon cohérente leurs propres valeurs. Le score de compétence éthique obtenu avec le MJT ne prend pas en compte les opinions, les valeurs ou les attitudes des sujets. Il s'agit bien d'un indicateur de la compétence éthique définie plus haut, de l'aspect cognitif des comportements, et non pas de son aspect affectif. Ainsi, il est théoriquement possible qu'un sujet obtienne un score très élevé au MJT sans forcément préférer les arguments de haut niveau sur l'échelle de Kohlberg. Les résultats empiriques montrent cependant des corrélations fortes entre les scores de compétence éthique et le niveau préféré sur l'échelle de Kohlberg : la préférence des sujets pour le stade 6 est corrélée positivement avec leur score C et leur préférence pour le stade 1 négativement. Ces résultats confirment l'hypothèse de Kohlberg d'un parallélisme affectif-cognitif dans le développement éthique.

Il est toutefois intéressant de noter que des exceptions à ce parallélisme se retrouvent dans certains dilemmes alternatifs aux dilemmes du MJT original. Certains dilemmes pouvant être résolus par un raisonnement éthique valable sans devoir forcément utiliser des arguments du niveau 6 de Kohlberg. Le niveau de raisonnement utilisé sur l'échelle de Kohlberg semble en effet dépendre du type de dilemme. Le fonctionnement du MJT tient compte de cela dans son calcul du score de compétence éthique.

Si la séparation entre les idéaux éthiques et la capacité des sujets à les mettre en œuvre est un des attraits de la compétence éthique telle que modélisée par Lind, notons toutefois que la dénomination de ces deux composantes en éléments affectifs et éléments cognitifs peut poser question. En effet, désigner les idéaux et les principes comme la dimension affective (affects envers les idéaux et les principes) de l'éthique et la capacité de le mettre en œuvre comme dimension cognitive peut sembler étonnant. Ainsi, une adhésion à des idéaux et des principes pourrait très bien provenir d'une capacité de réflexion et se rapprocher ainsi d'une dimension cognitive. Parallèlement, la capacité de mettre en œuvre des idéaux ne relève pas uniquement de capacités cognitives, mais met également des processus affectifs en œuvre (de Villers Grand-Champs, 2002 & 2005). Sans remettre en question l'intérêt de la modélisation de Lind et du MJT, il est utile de garder à l'esprit ces réserves dans la suite de cette étude.

6. Quels facteurs de développement d'une compétence en raisonnement éthique ?

Les travaux de Lind nous ont permis de modéliser une compétence en raisonnement éthique de façon opérationnelle. Ils nous offrent également un outil de mesure de cette compétence, le MJT. Mais cela ne nous permet pas encore de comprendre ce qui permettrait le développement de cette compétence en raisonnement éthique chez les futurs enseignants.

6.1 Enseigner une compétence éthique ?

Nous l'avons vu plus haut, le terme enseignement renvoie originellement à l'idée de transmission de savoirs, de connaissances. Cette définition n'est aujourd'hui plus tout à fait suffisante dans la mesure où les objectifs de l'enseignement ne sont plus déterminés en termes de connaissances, mais bien en termes de compétences.

Est-il possible d'enseigner une compétence éthique dans un modèle d'enseignement transmissif ? Des recherches menées sur l'idée d'un enseignement des valeurs, montrent l'inefficacité des méthodes transmissives sur le développement d'une compétence en raisonnement éthique (Hartshorne & May cité dans Lind, 2000). Ce type de méthode peut créer des attentes élevées chez les personnes, attentes vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres, mais se révèle inefficace pour stimuler la réflexion éthique ou le comportement des individus. Lind (2000) estime même que les méthodes d'enseignement directif dans le domaine moral peuvent causer des dommages chez les individus en creusant le fossé entre leurs valeurs d'un côté et leur capacité à agir en fonction de celles-ci dans leurs décisions de tous les jours. Ce phénomène pouvant mener à des sentiments d'incompétence voire des formes de dépression.

D'autres recherches empiriques menées dans le cadre de la théorie développementale de Kohlberg se sont penchées sur la question des facteurs à l'origine de compétences en raisonnement éthique. Le principal facteur que l'on retrouve dans la littérature est celui qui concerne les *opportunités de prise de rôle*. À ce concept d'opportunité de prise de rôle est récemment venu s'ajouter celui de *réflexion guidée* qui regroupe des caractéristiques des dispositifs pédagogiques permettant de stimuler la réflexion éthique des étudiants.

6.2 Le concept de prise de rôle

Les concepts de « *role taking* » (prise de rôle) ou de « *social perspective* » (décentration sociale) ont été largement étudiés par les théoriciens cognitivo-développementalistes.

La prise de rôle est un processus qui consiste à se mettre à la place de l'autre et à prendre conscience de ses pensées et de son ressenti. Le « *role taking* » ne doit pas se confondre avec l'empathie, car il ne se limite pas au côté émotionnel, mais s'intéresse aussi à l'aspect cognitif. Prendre en compte le point de vue des autres demande de comprendre leurs motivations et leurs raisons autant que leurs sentiments et leurs émotions. La prise de rôle amène un sujet à prendre conscience et à comprendre les perspectives d'autrui. Ces

perspectives incluent les intentions, les opinions et les croyances, mais aussi le fonctionnement émotionnel, intellectuel et perceptif d'autrui.

Une des conditions de la prise de rôle est d'intégrer l'individu dans une situation où l'interaction et la communication sont encouragées. Des recherches menées par Kohlberg (1981) ont montré que des progrès sur son échelle développementale étaient liés à des opportunités de prise de rôle au sein de la famille telles que la communication, l'expression des émotions, la participation aux décisions, les responsabilités données aux enfants, les explications à propos des conséquences qu'un comportement peut avoir sur les autres.

Jennings, Kilkenny et Kohlberg (1983) estiment que pour favoriser la prise de rôle, il faut que l'individu soit considéré comme coresponsable des décisions prises par un groupe et qu'il soit conscient des conséquences de son comportement sur le reste du groupe afin de le pousser à se mettre à la place d'autrui. Pour Kohlberg, les opportunités de prise de rôle ont lieu dans des cadres divers : au sein de la famille, avec son groupe de pairs, à l'école et au sein de la société et de sa structure politico-économique. Plus un individu participera activement à un groupe social ou une institution, plus les opportunités de « *role taking* » seront grandes.

Comunian et Gielen (2006) relèvent que le terme de « prise de rôle » est utilisé dans deux sens différents dans la littérature scientifique : la capacité de prise de rôle et les opportunités de prise de rôle. La prise de rôle comme capacité d'une personne renvoie à son aptitude à adopter la perspective des autres et à les comprendre cognitivement et émotionnellement. Il s'agit d'une capacité importante pour les métiers de l'éducation : en effet les enseignants capables de prise de rôle sont généralement jugés par leurs élèves comme étant plus compétents (Johnson, 2004). Cependant, nous allons davantage nous centrer sur la question des opportunités de prise de rôle, comprises comme facteurs de développement d'une compétence éthique. L'expression « opportunités de prise de rôle » fait référence à « des situations qui permettent à une personne de prendre en charge la responsabilité d'exécuter des tâches et des rôles valorisés socialement » (Comunian & Gielen, 2006). Il est important de préciser que les « opportunités de prise de rôle » ne sont pas vues comme étant suffisantes en tant que telles, comme un donné dans un contexte éducatif qui favoriserait le développement sociomoral des personnes. Encore faut-il que les individus s'engagent activement au travers de ces opportunités. Des étudiants peuvent ainsi, par exemple, prendre en charge des responsabilités sur un campus, se porter volontaire comme tuteurs, s'engager dans des discussions avec leurs enseignants ou dans toutes sortes d'autres activités permettant la prise de rôle. Mais la présence de ces opportunités dans un environnement éducatif ne va pas automatiquement stimuler le développement moral d'un individu.

6.3 Les opportunités de prise de rôle : des ingrédients de développement de la compétence en raisonnement éthique

Les opportunités de prise de rôle dans l'environnement scolaire et leur rôle sur divers aspects du développement moral ont été étudiés dans des écoles de l'enseignement secondaire

(Grime, 2005) et dans l'enseignement universitaire (Johnson & Reiman 2007 ; Lind, 2010 ; Schillinger, 2006).

Ces recherches se sont intéressées aux caractéristiques de l'environnement scolaire et aux activités qui représentent des opportunités de prise de rôle. Les discussions entre étudiants, entre professeurs et étudiants, les expériences dans des conseils étudiants, le tutorat.

Rest et Thoma's (cité dans Schillinger, 2006) furent les premiers à mettre en évidence le rôle de l'enseignement universitaire sur le développement moral. Leur recherche fut considérée comme un tournant, à partir duquel il a été établi que la participation à des études supérieures avait un impact significatif sur le développement moral. D'autres recherches (Pascarella, 1989 ; Schillinger, 2006) ont, par la suite, confirmé l'impact positif de l'enseignement supérieur sur le développement moral des étudiants. Des recherches menées par Rest (1986) l'ont amené à considérer le nombre d'années d'études comme un des facteurs les plus solides du développement moral des jeunes adultes.

Les recherches de Pascarella (1989) ont, quant à elles, mis en évidence le rôle de l'implication de l'étudiant dans les expériences sociales offertes par l'université, comme un des principaux déterminants du développement moral lors des études supérieures.

Les résultats des recherches de Mason et Gibbs (cité dans Schillinger, 2006) suggèrent qu'un environnement éducatif offrant des possibilités de prise de perspective est fortement corrélé avec des hauts niveaux de développement moral chez les étudiants. Dans une revue de la littérature, Pascarella et Terenzini (cité dans Schillinger, 2006) ont mis en évidence les caractéristiques des établissements universitaires les plus efficaces en termes de développement moral. Il en est ressorti que les facultés accueillant un grand nombre d'étudiants montraient moins de développement moral que les plus petites facultés. Le domaine d'étude quant à lui ne semblait pas avoir d'impact. Les cours théoriques d'éthique donnés aux étudiants semblaient avoir très peu d'impact sur leur développement moral. Par contre, la discussion éthique ou morale intégrée dans différents cours, semble, quant à elle, avoir un impact réel.

Une bonne partie des recherches passées en revue dans ce chapitre ont montré le rôle positif des opportunités de prise de rôle sur le développement moral, et ce, autant pour les opportunités liées au curriculum que celles extracurriculaires. Il est aussi intéressant de noter que l'hétérogénéité sociale montre un impact positif sur le développement moral. Les facultés composées d'étudiants d'origine sociale plus homogène se montraient moins efficaces en termes de développement moral.

La plupart de ces recherches ont été menées à l'aide du test standardisé d'évaluation du jugement moral « Defining Issue Test » mis au point par Rest, Cooper, Coder, Mansanz, et Anderson (1974), dont l'efficacité est critiquée par Lind (2008) dans la mesure où il mélange, selon Lind, les préférences éthiques et la capacité des sujets à mettre en œuvre ces préférences.

6.4 Les conditions de développement de la compétence de raisonnement éthique : « la prise de rôle » et « la réflexion guidée »

Plusieurs recherches ont été menées en Europe sur base de la théorie du double aspect du comportement moral à l'aide du MJT (Lind, 2008). Celles-ci ont notamment confirmé l'impact des études supérieures sur le raisonnement éthique.

Herberich (cité dans Schillinger, 2006) a mené une recherche, auprès de 271 étudiants universitaires, dans le but d'étudier l'impact de l'environnement d'apprentissage sur le développement de la compétence en raisonnement éthique. Ses résultats ont montré qu'une série d'opportunités de prise de rôle étaient corrélées à de plus hauts niveaux de compétence de jugement moral (mesurée à l'aide du MJT de Lind).

Dans sa thèse doctorale, Schillinger (2006) s'est également intéressée au développement de la compétence en raisonnement éthique d'étudiants universitaires et à l'impact des opportunités de prise de rôle sur ce développement. Sa recherche tend à montrer que les années d'études universitaires en tant que telles ne sont pas des conditions suffisantes au développement de cette compétence. Les principales conditions de développement de la compétence en raisonnement éthique à l'université sont les opportunités de prise de rôle et ce qu'elle nomme la « réflexion guidée », qui regroupe une série de caractéristiques des dispositifs pédagogiques. Les étudiants qui ne bénéficient pas de ces conditions dans leur environnement éducatif stagnent voire régressent en termes de compétence mesurée par le MJT. Dans sa recherche, Schillinger montre également que certaines filières, comme les études de médecine, ont un impact négatif sur les scores de compétence au MJT ; les étudiants de dernière année affichant des scores inférieurs à ceux de première année.

Schillinger (2006) a mis en évidence certaines caractéristiques des dispositifs pédagogiques qui semblent avoir un impact sur le développement de la compétence de raisonnement éthique des étudiants. Parmi les conditions qui montrent un impact positif sur le score au MJT nous retrouvons le fait de participer à des activités qui : 1° placent les étudiants devant des situations problèmes, 2° soutiennent l'autonomie des étudiants, 3° favorisent les interactions entre étudiants, 4° stimulent la réflexivité des étudiants.

Il est intéressant de constater que ces conditions de développement d'une compétence en raisonnement éthique rejoignent les ingrédients de développement de compétences telles qu'ils ont été mis en avant dans certaines recherches de références, telles que celles qui ont mené à l'élaboration de l'outil compas, une grille d'analyse listant les « ingrédients » des dispositifs pédagogiques favorisant le développement de compétences (Paquay & Parmentier, 2002).

Chapitre 3

Les recherches empiriques sur l'éthique professionnelle des enseignants

Les recherches empiriques sur l'éthique professionnelle des enseignants

Très rares avant les années 90, les travaux de recherche sur l'éthique professionnelle des enseignants ont commencé à voir le jour à la suite d'un livre clé de Goodlad, Soder et Sirotnik (1990) qui a souligné la nécessité de réfléchir et faire des recherches sur le rôle éthique des enseignants. Depuis lors, deux types de travaux de recherche sur la question ont vu le jour : les écrits philosophiques et les recherches sur le terrain.

Les recherches de nature philosophique occupent une place prépondérante dans la littérature sur l'éthique dans l'éducation. Celles-ci investissent le rôle moral de l'enseignant, le sens de l'école et de l'éducation dans la société... Certains écrits sont exclusivement théoriques, d'autres combinent réflexions théoriques et propositions pratiques, comme des pistes pour l'agir professionnel ou pour la formation initiale des enseignants.

Nous avons abordé quelques-uns de ces écrits dans la première partie de cette recherche. Intéressons-nous à présent aux recherches empiriques. Celles-ci sont moins nombreuses que les recherches philosophiques. On retrouve deux types d'études sur le terrain : des recherches exploratoires et descriptives et des recherches menées à partir du cadre de la théorie cognitivo-développementale de Kohlberg.

Parmi les recherches descriptives, les travaux de Moreau (2009b) sur la construction de l'éthique professionnelle des enseignants révèlent que les enseignants débutants sont confrontés à trois épreuves éthiques et que c'est au travers de ces épreuves que se construit l'éthique professionnelle. Moreau estime également que c'est lors de ces épreuves que se prennent généralement les décisions d'abandonner la profession d'enseignant. La première épreuve est la découverte de « la vulnérabilité » des élèves et celle de l'enseignant comme condition de l'acte éducatif. Il nomme la deuxième épreuve « l'opacité d'autrui » liée à la difficulté de dialogue avec certains élèves. La troisième étape est celle de « l'assomption de la responsabilité » au travers de laquelle l'enseignant accepte de ne plus posséder par avance les réponses aux difficultés, mais doit avoir confiance dans ses compétences et celle des élèves pour trouver des solutions aux problèmes éthiques.

Desautels, Gohier, Jutras, Joly, et Ntebutse (2012), quant à eux, se sont notamment intéressés aux représentations des enseignants sur l'éthique professionnelle. Au travers de focus-groups et d'une enquête en ligne auprès de plus de 1000 enseignants, ils ont pu mettre en évidence que les enseignants s'inscrivent dans des stratégies éthiques qu'on ne peut réduire à une théorie éthique (utilitarisme, déontologisme, éthique appliquée...) La vie éthique des enseignants semble combiner des démarches telles que l'éthique de la vertu, l'éthique de la sollicitude, l'éthique de la discussion. L'étude montre également que les

stratégies préférées des enseignants pour résoudre les problèmes éthiques seraient la réflexion, la discussion avec des pairs et la discussion avec les élèves.

A notre connaissance, aucune recherche sur l'éthique professionnelle enseignante intégrant les théories cognitivo-développementales de Kohlberg n'a été publiée en langue française. En revanche, il en existe quelques-unes en langue anglaise. La plupart de ces recherches utilisent comme outil de mesure le Defining Issues Test (DIT) de Rest, un test de mesure de raisonnement moral sur l'échelle de Kohlberg. Comme le fait remarquer Cummings (2007), les recherches empiriques qui se sont spécifiquement intéressées au raisonnement éthique des enseignants et des futurs enseignants sont relativement rares.

Ces recherches se sont intéressées à deux aspects : l'impact du niveau de raisonnement (en termes kohlbergiens) sur le comportement des enseignants et les facteurs susceptibles de contribuer au développement du raisonnement éthique des enseignants.

1. Raisonnement sur l'échelle de Kohlberg et pratique professionnelle

Dans son article sur l'éthique professionnelle des enseignants, Oser (1994) note que plusieurs chercheurs, tels que Oja, Higgins, Bebeau ou Bergem, se sont intéressés à l'impact du niveau de raisonnement moral des enseignants (en termes kohlbergiens) sur leur pratique.

Les enseignants de niveau moral plus élevé seraient plus flexibles, résisteraient mieux au stress et s'adaptent plus facilement que des enseignants d'un niveau moral plus bas. Ils auraient davantage tendance à travailler dans des environnements scolaires centrés sur l'élève où le rôle de l'enseignant est d'utiliser le cadre de référence de l'apprenant et d'encourager la réflexion critique des élèves. Il a aussi été suggéré que les enseignants de niveau moral plus élevé sont plus aptes à envisager des perspectives multiples, utilisent une grande variété de comportements d'adaptation, mettent en œuvre un répertoire plus large de méthodes d'enseignement, et, par conséquent, sont plus efficaces. (Oja cité dans Oser, 1994, p. 87).

D'autres recherches insistent sur le fait que les enseignants qui se situent à un niveau de raisonnement plus élevé, sont plus aptes à motiver les élèves, à stimuler leur développement social, et ont une plus grande conscience de leurs propres responsabilités éthiques (Chang, 1994 ; Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001).

Selon O'Keefe et Johnston (1989), les enseignants qui se situent à des niveaux élevés de raisonnement sur l'échelle de Kohlberg sont plus à même de faire preuve d'empathie envers les élèves, sont plus tolérants envers des opinions divergentes des leurs et sont plus flexibles dans leur approche didactique.

Reiman et De Angelis Peace (2002) estiment, quant à eux, que les enseignants qui raisonnent à de faibles niveaux sont moins efficaces, ils évaluent négativement et de façon inappropriée les élèves qui fonctionnent à des niveaux plus élevés et ont une vision étriquée de la pédagogie.

Une recherche de MacCallum (1993) a montré que les enseignants qui obtenaient un plus haut score de raisonnement moral (mesuré par le DIT de Rest, 1979) arrivaient mieux à tenir compte des perspectives des élèves pour résoudre des incidents critiques. Cette étude a également montré que les enseignants avec un plus haut score de raisonnement moral voient leur rôle comme celui d'un facilitateur.

Une étude de cas menée par Johnston et Lubromov (1987) a montré que les enseignants qui obtenaient un score de raisonnement moral plus élevé au DIT parvenaient mieux à mettre en place des méthodes démocratiques de gestion de leur classe. Ces enseignants considéraient les règles comme étant nécessaires pour protéger les droits des étudiants et encourageaient les étudiants à discuter du changement éventuel des règles et des conséquences de ces changements. Les enseignants qui affichaient un score plus faible de développement moral, quant à eux, insistaient sur l'importance des règles pour maintenir l'ordre social.

Dans une importante revue de la littérature, Blasi (1980) montre qu'une augmentation du niveau de raisonnement kohlbergien tendrait à avoir un impact positif sur une large série de comportements professionnels, bien que ce lien ne soit pas prouvé dans toutes les recherches.

Une autre revue de la littérature menée par Chang (1994) indique que les enseignants qui font preuve d'un raisonnement moral plus élevé sur l'échelle de Kohlberg sont aussi ceux qui perçoivent la discipline à l'école d'une manière « humaniste démocratique » et qui accordent beaucoup d'importance au fait que les élèves comprennent les raisons des règlements. Le développement moral des enseignants s'y avère corrélé à leur capacité à prendre en compte des points de vue différents des leurs, à leur tolérance envers les comportements perturbateurs des élèves, à leur capacité à reconnaître les besoins et les sentiments des étudiants et à établir et maintenir des relations positives avec les étudiants. Ces enseignants sont aussi décrits par les étudiants comme étant plus sympathiques.

2. Le raisonnement éthique des enseignants en cours de carrière et en formation

D'après la revue de la littérature réalisée par Cummings (2007), la plupart des études menées révèlent des résultats similaires. Diesner (cité dans Cummings, 2007) mentionne par exemple que la plupart des enseignants qu'il a interviewés raisonnaient à un niveau conventionnel. Plusieurs autres recherches reprises par Chang (1994) mettent en évidence que les enseignants raisonnent davantage aux niveaux préconventionnel et conventionnel que postconventionnel. Ce dernier en déduit que, si l'enseignement a par nature un besoin intense d'éthique professionnelle, les enseignants ne semblent pas être bien préparés à cette dimension de leur travail.

Cet avis est partagé par les quelques chercheurs qui se sont intéressés au raisonnement sur l'échelle de Kohlberg des futurs enseignants. La plupart ont trouvé des scores de raisonnement (mesuré par le DIT de Rest) plus bas chez les futurs enseignants que chez les étudiants d'autres disciplines (Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001 ; McNeel,

1994 ; Yeazell et Johnson, 1988). De plus, ces mêmes recherches montreraient qu'il n'y aurait pas d'amélioration dans le raisonnement des étudiants entre la première et la dernière année.

Ces résultats sont d'autant plus étonnants que Cummings (2007), dans sa revue de la littérature, révèle que la plupart des recherches menées à l'aide du DIT de Rest auprès d'étudiants de l'enseignement supérieur (autres qu'à finalité pédagogique) montrent des augmentations significatives sur l'échelle de Kohlberg au cours de leurs études. Ces augmentations ont été attribuées à l'expérience de l'enseignement supérieur dans son ensemble. Selon Rest, parmi les variables socioculturelles, le niveau d'éducation est la variable ayant le plus grand impact sur le score obtenu au DIT.

Plusieurs auteurs attribuent ce faible score des études pédagogiques au curriculum qui ne laisserait pas assez de place aux discussions critiques autour des questions éthiques liées à l'enseignement. Voici ce que Cummings estime à ce sujet.

Les futurs enseignants devraient être exposés à des cours qui provoquent la réflexion critique. Sans cela, une fois qu'ils seront devenus enseignants, ils auront un répertoire de méthodes d'enseignement, mais risquent de ne pas comprendre comment et pourquoi mettre en œuvre ces méthodes. Par conséquent, ils risquent de devenir des techniciens à la place de personnes engagées qui réfléchissent de façon critique à propos de leurs responsabilités éthiques envers leurs étudiants. (Cummings, 2003, p. 167).

Dans une recherche qualitative, Willemse, Lunenberg, et Korthagen (2008) ont étudié les aspects éthiques des pratiques des formateurs d'enseignants. Les entretiens menés auprès des formateurs d'enseignants et des futurs enseignants les ont amenés à conclure que les attitudes des formateurs d'enseignants étaient plus déterminantes que la matière qu'ils abordaient. Les auteurs citent Hansen pour mettre en évidence que « les éducateurs n'éduquent jamais directement -comme s'ils pouvaient littéralement atteindre les esprits de leurs étudiants- mais indirectement au moyen de l'environnement » (Hansen, cité dans Willemse, Lunenberg, & Korthagen, 2008, p. 462).

3. Interventions pour augmenter le raisonnement éthique

Peu d'interventions visant à améliorer le développement éthique des futurs enseignants ont été réalisées. Parmi celles-ci, Reiman et De Angelis Peace (2002) ont mené une recherche longitudinale auprès de futurs enseignants qui ont participé à un curriculum spécifique mettant l'accent sur le développement de la prise de rôle des étudiants et sur la stimulation de la réflexion des étudiants. Leurs résultats ont montré un gain significatif de raisonnement sur l'échelle de Kohlberg chez les étudiants ayant participé à l'expérience. Reiman et De Angelis Peace en concluent que pour favoriser le développement éthique, les programmes de formation de futurs enseignants devraient promouvoir les opportunités de prise de rôle et stimuler la réflexion des étudiants.

Cummings, Maddux et Richmond (cité dans Cummings, 2007) ont, quant à eux, expérimenté un programme spécifique pour futurs enseignants comportant notamment la discussion de dilemmes éthique. Leurs résultats montrent des augmentations dans les scores de raisonnement moral des participants par rapport au groupe de contrôle.

Rulon (cité dans Oser, 1994) a, lui, montré que des enseignants qui participent à un programme éducatif de « communauté juste » (just community) augmentent leur score de raisonnement de façon significative. Dans l'approche de la communauté juste, les enseignants et les élèves se réunissent régulièrement pour discuter et débattre de questions scolaires. Les élèves et les enseignants sont coresponsables de l'application des décisions prises démocratiquement lors de ces réunions.

Conclusion du chapitre 3

Alors que tous s'accordent sur l'importance de la question, les recherches empiriques sur l'éthique professionnelle enseignante restent peu nombreuses, particulièrement dans la littérature scientifique francophone.

L'approche kohlbergienne, ou néo-kohlbergienne, a engendré un corpus de recherche particulièrement intéressant mettant en évidence des corrélations solides entre l'agir éthique enseignant et le niveau de développement kohlbergien. Les résultats de ces recherches tendent à confirmer la pertinence du cadre conceptuel cognitivo-développemental pour étudier empiriquement des questions liées à l'éthique enseignante.

Les études empiriques s'intéressant spécifiquement au raisonnement éthique des enseignants en formation initiale, bien que rares, semblent montrer des niveaux de raisonnement éthique moins élevés chez les futurs enseignants, par rapport aux étudiants d'autres disciplines.

Si la revue de la littérature scientifique existante a mis en évidence l'intérêt de réfléchir à l'éthique enseignante par une approche néo-kohlbergienne, elle a aussi souligné le peu de recherches menées dans ce cadre autour de la formation des futurs enseignants et leur inexistence dans la littérature scientifique francophone. Nous n'avons trouvé aucune recherche empirique ayant étudié le développement d'une compétence éthique – telle que modélisée par (Lind, 2008) - au cours d'une formation initiale d'enseignants. L'approche de Lind nous paraît pourtant particulièrement pertinente par son intérêt pour l'agir, contrairement aux études ciblées uniquement sur les niveaux de raisonnement kohlbergien. Nous n'avons pas, non plus, trouvé de recherche étudiant les stratégies de résolution de conflits sociomoraux (Oser et Althof, 1993) chez des enseignants en formation initiale.

Conclusion de la partie théorique

Conclusion de la partie théorique

Nous avons commencé ce volet théorique en construisant les bases de notre réflexion et en explorant le sens des termes au cœur de cette recherche. Nous y avons relevé l'importance de l'éthique enseignante et avons mené une première réflexion théorique sur le concept de compétence éthique.

Cette exploration théorique nous a permis de rendre compte des diversités de conception touchant aux questions d'éthique et de compétence éthique. Dès lors, approcher, voire évaluer une compétence en éthique enseignante, qui engloberait toutes les dimensions que nous avons parcourues semble être une tâche impossible. C'est pourquoi, même si d'autres éléments pourront être mobilisés dans notre recherche empirique, nous devons choisir des éléments opérationnalisables (des indicateurs) au sein de la littérature abordée, afin de répondre à notre questionnement.

Comment effectuer ce choix ? Nous nous sommes fixé une série de critères. Premièrement, il nous faut des indicateurs cohérents avec la formulation de compétence éthique reprise par le référentiel de formation « mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ». De cette formulation, nous retenons l'importance de la dimension réflexive, dimension, qui, comme nous l'avons vu, est centrale à la notion même d'éthique. Dès lors, la compétence en raisonnement éthique, telle que modélisée par Lind, nous semble constituer un indicateur tout à fait pertinent pour approcher cette dimension réflexive de l'éthique.

Ensuite, pour ne pas se limiter à un aspect purement réflexif, il nous faut un indicateur permettant d'approcher l'appropriation des valeurs par le sujet. Comme l'explique Legault (1999), c'est précisément l'objectif de l'approche développementale en stades de Kohlberg.

Evaluer les préférences des futurs enseignants pour les 6 stades kohlbergiens (ou pour les 3 schèmes de James Rest) nous offre également un autre intérêt. Comme nous l'avons vu plus haut, les enseignants qui se situent à un niveau de raisonnement plus élevé, semblent plus aptes à motiver les élèves, à stimuler leur développement social, auraient une plus grande conscience de leurs propres responsabilités éthiques, seraient plus à même de faire preuve d'empathie envers les élèves, seraient plus tolérants envers des opinions divergentes des leurs et plus flexibles dans leur approche didactique (Chang, 1994 ; Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001 ; O'Keefe & Johnston, 1989). Les recherches montrant des liens entre développement kohlbergien et pratique professionnelle sont nombreuses (Blasi, 1980 ; Johnston & Lubromov, 1987 ; MacCallum, 1993 ; Oser, 1994 ; Reiman & Peace, 2002), le choix des stades kohlbergiens comme indicateurs d'éthique enseignante nous semble dès lors tout à fait pertinent.

Enfin, nous avons besoin d'un indicateur plus proche de la pratique enseignante en classe. L'approche délibérative de l'éthique enseignante (Oser & Althof, 1993) nous semble

répondre à cette demande. En effet, celle-ci s'intéresse aux stratégies de résolution des dilemmes sociomoraux privilégiées par les enseignants et est justement envisagée par ses auteurs comme un indicateur de l'agir éthique des enseignants.

Nous retenons donc de ce volet théorique les principaux éléments à mettre en œuvre dans la partie empirique, envisagés comme indicateurs d'éthique enseignante.

- (1) La compétence en raisonnement éthique telle que modélisée par Lind (Chapitre 2).
- (2) Les stades de développement kohlbergiens et les schèmes développementaux de James Rest (Chapitre 2).
- (3) Les 5 stratégies dégagées par Oser et Althof dans leur approche délibérative de l'éthos enseignant, présentée au chapitre 1.

Ces trois indicateurs comportent également des atouts de taille pour la recherche empirique : 1° ils sont opérationnalisables au sein d'instruments de mesure et 2° ils permettent la comparaison avec les nombreuses autres recherches empiriques menées dans ces cadres théoriques que nous avons abordées dans les chapitres qui précèdent.

Toutefois, comme nous l'avons déjà évoqué, nous sommes bien conscients que ces éléments proposent une interprétation forcément limitée de l'éthique et ne permettent pas de rendre compte de tous les aspects de l'éthique enseignante. Il nous semble utile et important de garder cette limite à l'esprit bien qu'elle ne remette pas en question le choix effectué. Nous pourrions vérifier dans la partie empirique, et plus spécifiquement dans le volet qualitatif, les limites du cadre théorique choisi.

Chapitre 4

Méthodologie

Méthodologie

1. Objectif et déroulement de la recherche empirique

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre le développement de l'éthique professionnelle des enseignants en formation initiale. Pour atteindre cet objectif, nous avons mis en place une stratégie méthodologique qui combine une approche quantitative à une approche qualitative afin de mieux saisir la complexité des phénomènes étudiés. Nous avons donc recherché la complémentarité offerte par ces deux types d'investigation. Nous avons utilisé un design de recherche mixte qui comprend la collecte et l'analyse de données quantitatives et qualitatives.

Dans un premier temps, nous commencerons par élaborer et valider les outils nécessaires à cette recherche : (a) une adaptation originale du MJT (Lind, 2008) constituée de dilemmes dans un contexte professionnel enseignant ; (b) un outil de mesure des stratégies de résolution des conflits sociomoraux (Oser & Althof, 1993) ; (c) un outil de mesure des opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée (Lind, 2000) ; et enfin, (d) un outil qualitatif : une traduction de la matrice de codage des jugements et actions de Johnson (2004). L'élaboration et la validation de ces outils sont rapportées au chapitre 5.

Le volet quantitatif de la recherche commence par une étude empirique (Chapitre 6) menée auprès d'une cohorte d'étudiants en première année de formation initiale d'enseignants. Cette étape vise à étudier la compétence en raisonnement éthique (a) des futurs enseignants en BAC1 ; les stratégies de résolution de conflits sociomoraux (b) privilégiés par ceux-ci et (c) d'explorer les facteurs explicatifs (en termes d'opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée) du développement de la compétence en raisonnement éthique durant le cursus de l'école secondaire.

La deuxième partie du volet quantitatif (Chapitre 7) mesure l'évolution, entre la première et la dernière année de formation, de la compétence en raisonnement éthique des étudiants (a) et de leurs stratégies de résolution des dilemmes sociomoraux (b). Les relations entre ces éléments et les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée y sont également étudiées.

La phase qualitative de notre recherche (Chapitre 8) vise à étudier *in situ* avec un plus petit nombre de participants, ce qui a été étudié à l'aide de questionnaires chez un plus grand nombre. Elle met en œuvre une matrice de codage des jugements et actions (d) pour analyser des données filmées dans la pratique de stage des futurs enseignants et lors d'entretiens les confrontant à leur propre pratique. Cette confrontation des étudiants avec leur pratique est une manière d'approcher la compétence éthique en étudiant notamment la cohérence entre jugements et actions éthiques. L'objectif de cette phase qualitative est double : 1) approcher l'éthique professionnelle en contexte afin de mieux la comprendre et dépasser certaines

limites inhérentes à la méthode quantitative et 2) vérifier *in situ* les résultats de la recherche menée à l'aide de questionnaires.

2. Questions de recherche et hypothèses

2.1 Questions de la phase quantitative

Question n° 1 : *la compétence en raisonnement éthique, et les deux autres indicateurs choisis, évoluent-ils au cours des trois années de formation initiale d'enseignement ?*

Les résultats de plusieurs recherches (Rest, 1986 ; Pascarella, 1989 ; Johnson & Reiman 2007 ; Cummings, 2007) tendent à montrer une évolution de la compétence en raisonnement éthique durant les études supérieures. Cependant, toutes les études supérieures ne semblent pas favoriser ce développement. Schillinger (2006) a en effet montré que les années d'études en médecine des universités qu'elle a étudiées avaient un impact négatif sur cette compétence. D'autres recherches sur le développement sociomoral des enseignants en formation (Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001 ; McNeel, 1994 ; Yeazell et Johnson, 1988) ont montré le faible niveau de raisonnement (sur l'échelle de Kohlberg) des futurs enseignants comparativement aux autres étudiants.

Ces résultats pourraient nous inciter à craindre une évolution faible, voire négative de la compétence en raisonnement éthique au cours de la formation initiale des enseignants. Toutefois, d'autres études autour de la formation des enseignants et de leur raisonnement éthique (Reiman & De Angelis Peace, 2002) montrent bien un impact positif de la formation sur les compétences éthiques des étudiants et notre connaissance de la formation initiale des enseignants nous incite à émettre l'hypothèse que celle-ci a bien un impact positif.

Au vu de ces éléments, notre première hypothèse (h1) est : *la compétence en raisonnement éthique et les deux autres indicateurs d'éthique évoluent positivement au cours de la formation initiale des enseignants.*

Question n° 2 : *existe-t-il une relation entre les opportunités de prise de rôle au sein de l'établissement de formation et le développement de la compétence en raisonnement éthique des futurs enseignants ?*

Les opportunités de prise de rôle sont considérées comme un des principaux facteurs de développement sociomoral. Dans le chapitre précédent, nous avons parcouru une série de recherches qui mettent en évidence l'impact des opportunités de prise de rôle sur le développement et sur la compétence en raisonnement éthique des sujets. Les recherches de Schillinger (2006), de Lind (2000), ainsi que celles de Reiman et De Angelis Peace (2002) ont mis en évidence des caractéristiques d'activités éducatives propices au développement de cette compétence. Ces caractéristiques, regroupées autour des concepts de prise de rôle et de réflexion guidée, rejoignent également en certains aspects les conditions du développement de compétences telles que recensées par la littérature (Parmentier & Paquay,

2002). Ce qui devrait confirmer leur rôle dans le développement d'une compétence en raisonnement éthique.

Au vu de ces éléments, notre deuxième hypothèse (h2) est : *les opportunités de prise de rôle offertes par l'environnement éducatif sont corrélées avec le score de compétence en raisonnement éthique.*

Question n° 3 : *existe-t-il une relation entre la compétence de raisonnement éthique et les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux privilégiées par les futurs enseignants ?*

Dans notre revue de la littérature, nous avons relevé les relations que la recherche tend à montrer entre le développement éthico-moral et la pratique professionnelle des enseignants. Si une série d'études confirment des relations entre raisonnement moral et pratique professionnelle, aucune de celles-ci ne s'est intéressée aux relations entre la compétence de raisonnement éthique et les stratégies de résolution de conflits sociomoraux (Oser, 1993). La compétence de raisonnement éthique, dans la lignée de la conception de Lind (2008), joue un rôle médiateur entre les idéaux éthiques et l'agir. Si nous pouvons rapprocher des idéaux de type postconventionnel (préférences éthiques) et des stratégies délibératives (actions), nous pouvons alors anticiper le rôle de médiateur de la compétence en raisonnement éthique (capacité à mettre en œuvre des préférences éthiques) entre ces deux variables.

Au vu de ces éléments, notre troisième hypothèse (h3) est : *le score de compétence en raisonnement éthique des futurs enseignants joue un rôle médiateur entre les préférences éthiques de type postconventionnel et les stratégies délibératives de résolution de dilemmes sociomoraux.*

2.2 Questions de la phase qualitative

La phase qualitative repart des résultats récoltés durant la phase quantitative afin de leur apporter plus de profondeur, de sens et de nuance, mais elle vise à répondre à ses propres questions de recherche.

Question n° 4 : *quels schèmes d'action et de réflexion éthique sont privilégiés par les futurs enseignants durant leurs stages ?*

Une série de recherches menées auprès d'enseignants (Chang, 1994 ; Cummings, 2007) tendent à indiquer une prédominance du niveau conventionnel de Kohlberg ou du schème « maintien de la norme » de Rest chez les enseignants. Plusieurs études qui se sont intéressées aux futurs enseignants (Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001 ; McNeel, 1994 ; Yeazell et Johnson, 1988) indiquent que les niveaux préconventionnel et conventionnel seraient privilégiés par les enseignants en formation par rapport au niveau postconventionnel.

Au vu de ces éléments, notre quatrième hypothèse (h4) est : *les futurs enseignants en stage montrent peu de jugement et d'actions au niveau postconventionnel, mais privilégient les niveaux inférieurs.*

Question n° 5 : *Quels éléments semblent avoir un impact sur l'éthique professionnelle des futurs enseignants durant leur stage ?*

Les stages permettent de se confronter à la réalité du métier et offrent de multiples opportunités de prise de rôle à l'enseignant-stagiaire, celles-ci étant considérées comme un des principaux facteurs de développement sociomoral.

Notre cinquième hypothèse (h5) est : *les stages offrent de nombreuses opportunités de prise de rôle et de conflits cognitifs susceptibles de développer l'éthique professionnelle des futurs enseignants.*

Question n° 6 : *retrouve-t-on au dans la pratique des futurs enseignants en stage une évolution observable de leur éthique professionnelle entre le début et la fin de leur formation ?*

Notre sixième hypothèse (h6) est : *les enseignants en fin de formation font preuve de schèmes d'action de réflexion éthique plus élevés qu'en début de formation.*

2.3 Questions liées à la méthode mixte

La méthode mixte recherche les complémentarités entre les approches qualitative et quantitative. Elle s'intéresse aux analyses et aux interprétations possibles par la combinaison de deux approches

Question n° 7 : *en quoi les données quantitatives et qualitatives sont-elles convergentes ?*

Question n° 8 : *en quoi les données quantitatives et qualitatives sont-elles divergentes ?*

Question n° 9 : *en quoi les données qualitatives aident-elles à la compréhension des données quantitatives ?*

3. Tableaux synoptiques des études menées

3.1 Développement et validation des outils de mesure

Tableau 3. Étapes du développement et de la validation des outils de mesure

Outil	Étapes	Participants
Développement et validation d'un test de raisonnement éthique pour futurs enseignants	- Élaboration de 2 dilemmes et de 24 arguments selon les consignes de Lind - Validation faciale par experts - Prétest - Adaptations mineures à la suite du prétest - Validation selon les critères de Lind - Comparaison avec les résultats du MJT original	Experts 5 étudiants 44 étudiants
Développement d'une échelle pour mesurer les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux	- Traduction d'un outil de l'anglais vers le français - Traduction de la version française vers l'anglais par un anglophone et évaluation de l'écart - Prétest - Transformations importantes à la suite du prétest - Validation faciale par experts et échantillon - Validation empirique Sensitivité Consistance interne Validité de construit	Traducteur anglophone 20 étudiants Experts/ étudiants 167 étudiants
Développement d'une échelle pour mesurer les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée	- Récolte et analyse d'outils de mesure existants - Construction de l'instrument, élaboration des questions - Validation faciale par experts - Validation faciale par étudiants - Validation empirique Sensitivité Consistance interne Validité du construit	Experts 10 étudiants 167 étudiants
Outil qualitatif : traduction et validation de la matrice des jugements et actions	- Traduction d'un outil de l'anglais vers le français - Traduction de la version française vers l'anglais par un anglophone et évaluation de l'écart - Validation faciale par experts - Validation de la fiabilité inter-évaluateurs	Traducteur anglophone Experts 2 chercheurs et 7 étudiants

3.2 Études quantitatives et qualitatives (Chapitres 6 à 8)

Tableau 4. Étapes et participants pour les différentes études

Étude	Étapes	Participants
L'éthique des futurs enseignants au début de leur formation initiale : raisonnement éthique, stratégies sociomorales et prise de rôle (Chapitre 6)	- Information et récolte de consentements éclairés - Collecte des données au moyen des trois outils quantitatifs développés - Traitement des données avec Excell (MJT) - Préférences éthiques - Score de compétence éthique - Traitement des données avec SPSS - Stratégies de résolution de dilemmes - Corrélations entre indicateurs de compétence éthique et prise de rôle en secondaire	Direction, enseignants et étudiants 167 étudiants de première année
L'éthique des futurs enseignants en fin de formation initiale : évolutions et éléments explicatifs (Chapitre 7)	- Information et récolte de consentements éclairés - Collecte des données au moyen des trois outils quantitatifs développés - Traitement des données avec Excell (MJT) - Préférences éthiques - Score de compétence éthique - Traitement des données avec SPSS - Stratégies de résolution de dilemmes - Comparaison entre les résultats en première et en dernière année de formation - Corrélations (SPSS) entre indicateurs de compétence éthique et opportunités de prise de rôle dans la formation d'enseignants	Direction, enseignants et étudiants 79 étudiants
Volet <i>in situ</i> : l'agir éthique des futurs enseignants en stage (Chapitre 8)	- Constitution de l'échantillon - Information et récolte de consentements éclairés - Prises de vue (observations filmées) - Codage des observations filmées à l'aide de la matrice et analyse des résultats - Entretiens d'auto-confrontation - Retranscription des entretiens d'auto-confrontation - Traitement des verbatims d'auto-confrontation à l'aide du logiciel RQDA - Analyse des résultats	34 étudiants Étudiants, directions, maîtres de stage, et parents d'élèves 34 étudiants 10 étudiants

3.3 Données récoltées et outils utilisés dans les volets quantitatifs et qualitatifs de la recherche

Tableau 5. Données récoltées et outils utilisés dans les deux volets la recherche

Type de données	Outil du volet quantitatif	Outil du volet qualitatif
Préférences éthiques (Préférences pour les différents stades kohlbergiens)	MJT	a. Observation filmée : codée à l'aide de matrice (schèmes de Rest) b. Entretiens d'auto-confrontation et grille de codage
Compétence en raisonnement éthique	MJT (score C)	Entretiens d'auto-confrontation et grille de codage. Congruence préférences et actions
Stratégie de résolution de dilemmes éthiques et pratique délibérative	Questionnaire STRATDIL	Entretiens d'auto-confrontation et grille de codage
Opportunités de prise de rôle et autres facteurs explicatifs du développement éthique	Questionnaire prise de rôle	Entretiens d'auto-confrontation et grille de codage

Chapitre 5

Développement et validation des outils de mesure¹

¹ La première section de ce chapitre a fait l'objet d'une communication « Développement et validation d'un outil pour mesurer le jugement éthique professionnel des futurs enseignants » au colloque de l'ADMEE du 11 janvier 2012 consacré à l'évaluation des compétences professionnelles en milieu scolaire (Sautelet, 2012).

Développement et validation des outils de mesure

1. Développement et validation d'un test de raisonnement éthique pour futurs enseignants

L'objectif de cette étude est de développer et de valider un outil francophone permettant de mesurer la compétence de raisonnement éthique dans le contexte professionnel de l'enseignement.

Basé sur la théorie du double aspect des comportements de Lind (2008), cet outil de mesure devrait permettre au chercheur d'approcher la compétence de raisonnement éthique des enseignants et des futurs enseignants. Son originalité réside dans le fait qu'il propose une tâche éthique susceptible d'arriver à un enseignant dans un contexte scolaire. Il diffère en ce sens de la majorité des outils de mesure du jugement moral qui proposent des dilemmes plus généralistes ou plus hypothétiques.

1.1 Outils de mesure existants

Plusieurs outils de mesure basés sur des approches (néo-)kohlbergiennes existent :

Le **Moral Judgment Interview** (MJi) de Kohlberg et Colby vise à évaluer le stade de raisonnement moral auquel se situe un individu. Il consiste en un entretien semi-structuré de 45 minutes lors duquel le sujet doit réagir à une série de dilemmes racontés par l'expérimentateur. La structure des réponses du sujet - et non pas le contenu de celles-ci - est analysée en référence à la théorie de Kohlberg. Une des principales critiques émises à l'égard de ce test est la longueur et la complexité de la procédure de codage des réponses.

Le **Sociomoral Reflection Measure** (SRM) (Gibbs, Widaman, & Colby, 1982) est une adaptation sur papier du MJi permettant un mode d'administration et un protocole d'évaluation plus rapide. Il est composé de onze propositions soumises à l'évaluation et à la justification du participant. Les stades de jugement moral sont mesurés selon les justifications des sujets. Il permet d'obtenir un score entre 100 et 500 appelé « sociomoral reflection measure » qui évalue les préférences morales des participants. Les résultats de ce test sont fortement corrélés à ceux du MJi.

Le **Defining Issues Test** (DIT) (Rest, Cooper, Coder, Mansanz, & Anderson, 1974) comporte six dilemmes éthiques auxquels le sujet doit réagir en choisissant la solution qu'il préfère et en évaluant une série de propositions énoncées à propos de ces dilemmes. Ce test permet d'obtenir un P-score, se situant entre 0 et 95, ou indice de raisonnement

postconventionnel, qui traduit le mode de raisonnement préféré par le sujet allant de préconventionnel (moins de 27) à postconventionnel (supérieur à 41).

Ces trois outils de mesure ont été largement utilisés dans des recherches afin de mesurer le développement moral des sujets. De nombreuses études citées plus haut y ont eu recours. Ces instruments ne font néanmoins pas l'unanimité. Parmi les critiques que l'on retrouve, celles émises par Lind (2008) nous semblent particulièrement pertinentes. Selon Lind une des principales limites du MJJ (outre son aspect peu économique) est qu'il ne permet pas de mesurer séparément 1° les préférences éthiques des individus et 2° leur compétence à les mettre en œuvre.

Lind (2008) estime que le DIT et le SRM ne comportent, quant à eux, pas de réelle tâche et qu'ils ne permettent donc que de mesurer les attitudes des sujets et non pas leur compétence. Ces deux outils permettent d'approcher les préférences des sujets relatives à des formes de raisonnements moraux, mais non leur aptitude à mettre en œuvre ces préférences. Afin de pallier aux limitations des tests existants, Lind s'est basé sur la théorie du double aspect et sur la définition de compétence éthique qui en découle pour construire un outil de mesure permettant de quantifier la compétence éthique des sujets, le MJT que nous avons présenté plus haut.

1.1.1 Postulats à la base du MJT

Le MJT est basé sur une série de postulats qui se basent sur la théorie du double aspect (Lind, 2008) et dont nous devons tenir compte dans l'adaptation qui en sera faite.

1) **Inséparabilité** : les préférences éthiques sont inséparables de la compétence à mettre en œuvre ces préférences, bien que distinctes. « Les valeurs et les idéaux se retrouvent dans les comportements sous différentes formes, en fonction des structures cognitives et des compétences éthiques des sujets [...] Les compétences, quant à elles, ne peuvent pas être définies ni mesurées sans référence aux principes éthiques d'un individu. Dès lors, un outil de mesure adéquat doit permettre d'évaluer ces deux éléments comme deux aspects distincts d'un même schéma de comportement » (Lind, 2008, p. 193).

2) **Tâche** : un instrument de mesure de la compétence éthique doit comporter une tâche éthique, comme la délibération à propos de dilemmes éthiques et l'analyse d'arguments qui sont en accord ou en désaccord avec l'opinion d'un sujet.

3) **Non-falsification** : un instrument de mesure fiable ne doit pas permettre aux sujets de fausser leur résultat de telle sorte qu'ils obtiennent des scores de raisonnement éthique plus élevés que leur compétence réelle.

4) **Sensibilité au changement** : si le niveau de compétence ne doit pas pouvoir être falsifié, il doit cependant être sensible aux changements réels dus à une intervention éducative, ou à une érosion de la compétence. En ce point, la théorie de Lind s'oppose à celle de Kohlberg qui estimait que le développement sociomoral ne pouvait régresser.

5) **Principes éthiques internes** : le score de compétence en jugement éthique doit tenir compte des principes éthiques internes de l'individu et non pas d'attentes morales externes (comme celles du constructeur du test).

6) **Structure quasi-simple** (*quasi-simplex structure*) : « Le niveau d'acceptabilité des arguments pour chaque stade doit supporter le concept d'une séquence ordonnée. Les corrélations parmi ces stades devraient former une structure quasi-simple. » (Lind, 2008, p. 194).

7) **Parallélisme** : les préférences et la compétence en raisonnement éthique forment des aspects parallèles du raisonnement éthique et devraient donc être fortement corrélés.

8) **Équivalence des arguments pour et contre** : dans la résolution du dilemme éthique proposé par le test, les sujets doivent être confrontés à des arguments « pour » et « contre » qui sont équivalents.

1.1.2 Version française du MJT

Le MJT, originairement en allemand et en anglais, a été progressivement traduit dans de nombreuses langues. La version française que nous utilisons dans cette recherche a été validée par le Professeur Gross de l'Université de Haïfa et sa validité a été confirmée par Coppin (2008) qui a utilisé cet outil lors d'une recherche particulièrement intéressante comparant les scores au MJT d'étudiants de différentes facultés universitaires.

1.2 Développement d'un nouvel outil

Le MJT est un outil qui a été utilisé dans de nombreuses recherches menées par Lind et ses collaborateurs et qui, selon son auteur, a acquis un degré de validité élevé au cours de ces recherches, ainsi que de nombreuses données permettant des comparaisons variées. Toutefois, les dilemmes qu'il propose sont fort éloignés de la réalité professionnelle des enseignants. Le premier concerne une situation de conflit social entre une direction et des ouvriers et l'autre un cas d'euthanasie pratiqué par un médecin.

L'importance de la conceptualisation des tâches dans l'évaluation des compétences professionnelle est communément admise en pédagogie : une compétence professionnelle se mesure au mieux dans un contexte le plus authentique possible, le plus proche de la réalité professionnelle concernée. Au vu de ces considérations, il nous semblait intéressant de concevoir un outil basé sur le fonctionnement du MJT, mais dont les dilemmes proposés se dérouleraient dans un milieu scolaire.

Pour construire cet outil, nous avons commencé par élaborer deux dilemmes susceptibles de se dérouler dans une école primaire ou secondaire. Le premier concerne la question de la dénonciation d'un comportement non adapté d'un collègue à la direction. Et le deuxième a trait à l'évaluation d'une élève.

Nous avons scrupuleusement suivi les consignes de Lind (2008) pour la création de ces dilemmes. Ce dernier estime, en effet que pour être opérationnel, un dilemme doit :

- raconter l'histoire d'une personne fictive qui est susceptible d'exister et qui doit avoir un prénom ;
- montrer que la décision prise par le sujet comporte une difficulté ;
- comporter une décision claire du sujet ;
- être court et aisément compréhensible ;
- doit être intéressant pour des raisonnements élevés (stades 5 et 6 de Kohlberg), mais aussi pour des raisonnements plus bas ;
- doit permettre des arguments intéressants, aussi bien pour les sujets qui sont en accord avec la décision du protagoniste que pour les sujets qui sont en désaccord avec elle.

Une fois les deux dilemmes rédigés, nous avons conçu les six arguments en accord avec le comportement du protagoniste et les six arguments en désaccord, et ce, pour les deux dilemmes, soit 24 arguments.

Ici aussi, nous avons suivi les prescriptions de Lind (2008), à savoir que les arguments doivent :

- être aussi courts que possible, de préférence une phrase, pas trop complexe et pas trop technique ;
- représenter le plus possible chacun des six stades kohlbergiens ;
- être tous abordés positivement (ils ne doivent pas sembler ironiques ou dépréciatifs) ;
- être compatibles pour un même stade : deux arguments d'un même stade doivent être équivalents sans être contradictoires au point de ne pas pouvoir être acceptés en même temps.

Une fois les deux dilemmes et les vingt-quatre arguments construits, nous avons soumis cette première ébauche à un premier expert, enseignant la théorie de Kohlberg dans un cours de psychologie du développement en formation initiale d'enseignants, afin de vérifier la représentativité conceptuelle des arguments conçus. L'outil a ensuite été soumis à un Professeur reconnu au niveau académique pour son expertise dans la théorie kohlbergienne.

Dans un second temps, l'outil a été soumis à un prétest auprès de cinq étudiants afin de détecter les problèmes de compréhension des dilemmes. Les participants ont répondu au test en situation réelle avec la consigne supplémentaire de souligner les termes ou formulations qui semblaient ambigus, ou peu clairs. Un entretien semi-directif a également été mené afin de permettre aux étudiants d'exprimer leurs remarques. Ces multiples regards ont permis d'adapter et de clarifier certaines formulations dans les dilemmes et les arguments conçus. La version adaptée de l'outil a ensuite été administrée à 44 participants.

1.3 Validation de l'outil

Une fois conçu, l'outil a été soumis aux tests de validité auxquels toute version du MJT doit répondre. Lind (2008) considère que des échantillons de 40 sujets suffisent pour les tests de validation. Il préconise toutefois de tester l'outil auprès de quatre échantillons de quatre niveaux d'enseignement différents, ce qui dans le cas de cette étude n'a pas de sens étant donné que l'outil a été développé pour un niveau d'enseignement bien spécifique.

Notre échantillon était composé de 44 étudiants de 2^{ème} BAC AESI, de différentes sous-sections, et donc de classes différentes, tel que Lind le préconise (2008). Il provient de deux départements pédagogiques de deux hautes écoles : la haute école Galilée à Bruxelles et la haute école Louvain en Hainaut.

Après avoir obtenu le consentement éclairé des directions et des enseignants, nous avons informé les étudiants de l'objectif de la recherche, ainsi que du caractère anonyme, confidentiel et facultatif de leur participation.

La validation de cet outil ne peut se faire selon les mêmes critères que ceux en vigueur pour les questionnaires classiques, tels que les critères de consistance interne. En effet, la consistance des réponses est justement l'élément que nous voulons mesurer par ce test.

Nous avons suivi les critères de validité énoncés par Lind (2008) pour valider notre outil. Lind (2008) distingue trois critères auxquels une version traduite du MJT doit répondre, qui sont les mêmes critères auxquels un test proposant de nouveaux dilemmes et de nouveaux arguments doit répondre.

Le premier de ces critères concerne les préférences éthiques des sujets. Celles-ci devraient suivre un ordre de préférence prévisible : les arguments de stade 6 devraient être préférés aux arguments de stade 5, eux-mêmes préférés aux arguments de stade 4 et ainsi de suite. Selon Lind, cette préférence hiérarchique se retrouve dans tous les tests étudiant le raisonnement moral, et ce, dans des cultures très différentes (Lind, 2008, p. 203). Cela n'empêche pas que certaines petites inversions se retrouvent, par exemple, entre les stades 1 et 2 ou entre les stades 5 et 6. Ces petites inversions n'invalident pas la version étudiée, elles sont même fréquentes.

Le deuxième critère de validité énoncé par Lind (2008) est que les données doivent suivre une structure quasi-simplex, c'est-à-dire que les stades voisins (5 et 6, par exemple) doivent être davantage corrélés que les stades plus éloignés (stades 3 et 6 par exemple).

Le troisième critère concerne le parallélisme préférences-compétences : les préférences pour les stades élevés doivent être clairement corrélées positivement avec la valeur du score C, alors que les préférences pour les stades de raisonnement les plus bas doivent être clairement corrélées négativement avec la valeur du score C.

Les résultats de l'analyse menée sur l'échantillon (n=44) montrent que le test de raisonnement éthique en contexte enseignant que nous avons conçu répond au premier critère de validation. Les arguments du stade 5 sont ceux qui récoltent le plus de préférences, suivi du stade 6, 4, 3, 2, et 1. Une inversion existe entre les stades 5 et 6, mais celle-ci n'est pas suffisante pour invalider le test et se retrouve fréquemment dans le MJT (Lind, 2008).

Les résultats indiquent également que le deuxième critère de validité est rencontré. Les données récoltées montrent que les stades voisins obtiennent des scores de corrélation plus élevés que les stades éloignés.

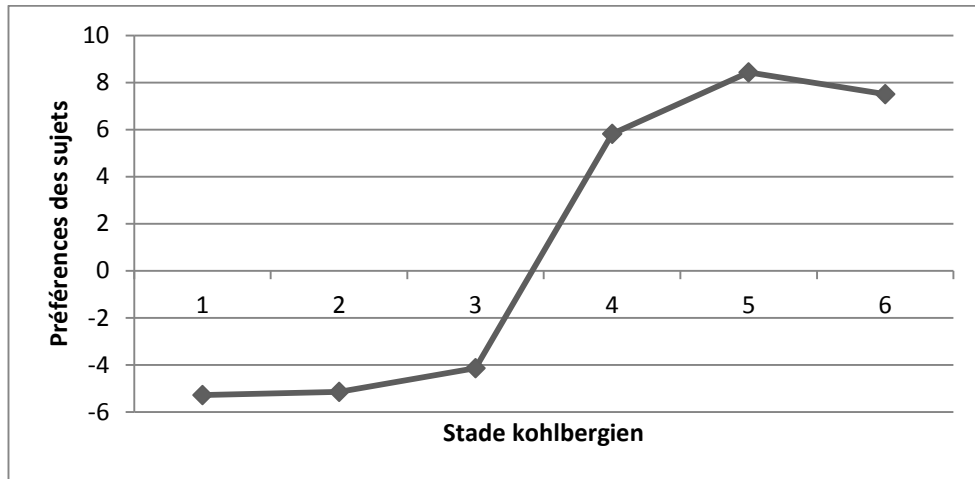


Figure 3. Moyennes des préférences des participants pour les arguments des 6 stades

Le troisième critère de validation, celui du parallélisme préférences-compétences est, lui aussi, respecté : les stades élevés sont clairement corrélés positivement au score C et les stades faibles sont clairement corrélés négativement avec celui-ci.

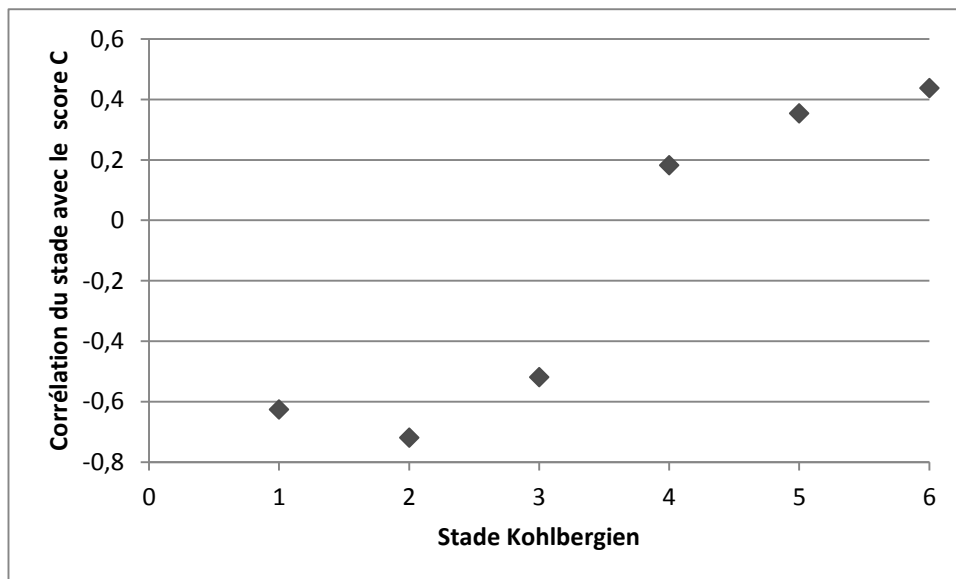


Figure 4. Corrélations entre les préférences pour les 6 stades et le score C

1.4 Comparaison entre les résultats des participants au MJT original et au MJT « enseignant »

Outre les tests de validation de la procédure mise au point par Lind, nous avons également voulu comparer les données récoltées par le MJT « enseignant » développé dans cette étude et le MJT original. Les résultats de cette comparaison se révèlent particulièrement intéressants.

En effet, les scores C obtenus par les participants sont significativement plus élevés pour le dilemme enseignant (moyenne de 47,57) que pour le dilemme original du MJT (moyenne de 30,77). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce score plus élevé pour l'outil créé, mais il semble légitime d'interpréter celui-ci comme un indicateur d'une compétence professionnelle de raisonnement éthique. Ces résultats tendraient à confirmer l'hypothèse que la compétence de raisonnement éthique n'est pas une capacité générale applicable dans toutes les situations et tous les contextes, mais qu'il s'agit bien d'une compétence dont le degré de performance dépend du contexte dans lequel elle est mise en œuvre. Le contexte professionnel enseignant dans lequel se passe le dilemme créé pour cette version du MJT est familier aux futurs enseignants qui ont répondu au test. Ces étudiants ont été amenés à réfléchir à des dilemmes liés à leur formation. Il était donc prévisible que leurs résultats soient meilleurs pour un MJT enseignant que pour un MJT standard. Ces résultats tendent donc à renforcer la validité de ce questionnaire et justifient sa pertinence dans le cadre d'une recherche. Ce test semble en effet plus indiqué que le MJT pour mesurer l'évolution de l'éthique professionnelle des futurs enseignants.

1.5 Conclusion pour le développement de cet outil

Après avoir brièvement parcouru les outils existants permettant de mesurer le jugement moral, nous nous sommes intéressés aux spécificités du MJT de Lind et à son fonctionnement. Nous nous sommes basés sur cet outil pour concevoir un test d'évaluation de la compétence en raisonnement éthique des futurs enseignants à propos de dilemmes professionnels. Pour ce faire, nous avons respecté les postulats de la théorie du double aspect des comportements (Lind, 2008), ainsi que les prescriptions méthodologiques décrites par Lind. Le test créé a été validé par les tests menés au sein d'un échantillon de 44 participants. Cet outil de mesure devrait aider les chercheurs à appréhender la compétence en raisonnement éthique des futurs enseignants dans des situations professionnelles, ainsi que l'évolution de cette compétence à la suite d'interventions éducatives.

2. Développement d'une échelle pour mesurer les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux (STRATDIL)

2.1 Mesurer les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux

Nous l'avons vu dans le deuxième chapitre de cette recherche, de nombreux auteurs estiment que l'agir éthique des enseignants se concrétise de façon saillante dans la résolution des conflits sociomoraux auxquels ils sont confrontés.

Sur base d'entretiens avec des enseignants, Oser (1994) a dégagé cinq stratégies de résolution :

- (1) La stratégie d'évitement
- (2) La stratégie de délégation ou de recherche de sécurité
- (3) La prise de décision unilatérale
- (4) La discussion incomplète
- (5) La discussion complète

Plusieurs recherches se sont inspirées de ce cadre théorique pour étudier l'éthique professionnelle des enseignants (Tirri, 1999 ; Hanhimaki et Tirri, 2009 ; Oser & Althof, 1993 ; Oser, 1994 ; Maslovaty, 2000).

Pour l'une de ces études, Maslovaty (2000) a conçu un questionnaire visant à mesurer les stratégies privilégiées par les enseignants. Celui-ci reprend six dilemmes sociomoraux inspirés de situations conflictuelles vécues par des enseignants et demande aux enseignants de choisir, parmi celles proposées, la stratégie qu'ils mettraient en œuvre pour résoudre le dilemme.

2.2 Développement du questionnaire

Dans un premier temps, le questionnaire de Maslovaty a été traduit en français. La version française a ensuite été retraduite en anglais par un « native speaker » ne connaissant pas la version originale. L'écart entre les deux versions a ensuite été vérifié afin de s'assurer de la fidélité de la traduction française. Cet écart s'est révélé négligeable.

Le questionnaire (STRATDIL) a été prétesté auprès de deux échantillons de dix étudiants, futurs enseignants. Ceux-ci ont rempli le questionnaire en situation réelle, puis ont participé à un entretien semi-directif pour vérifier la bonne compréhension des items et le fonctionnement du questionnaire. Les réactions des étudiants étaient assez négatives. Pour

plusieurs situations, les choix proposés par le questionnaire leur semblaient inadaptés. En effet, les réponses proposées (les stratégies) étaient standardisées, et non différenciées selon les dilemmes sociomoraux énoncés. Autre critique des étudiants, ils éprouvaient des difficultés à devoir choisir une seule réaction pour un dilemme donné, hésitant souvent entre plusieurs choix.

À la suite du prétest, le questionnaire a été transformé dans une large mesure. Les conflits sociomoraux ne posant pas de problème, ils ont été conservés, mais au lieu de proposer des réactions standardisées identiques à chacune des situations, nous avons conçu, pour chacun des dilemmes, cinq réactions différentes en référence aux cinq stratégies de résolution de conflit modélisées par Oser (1994).

Ces cinq réactions ont été placées dans le désordre et la formulation utilisée n'a ni valorisé ni dévalorisé particulièrement l'une ou l'autre une réaction. En outre, au lieu de demander aux participants de choisir une de ces situations, ils doivent évaluer la probabilité d'adopter les réactions proposées s'ils étaient à la place de l'enseignant. Quatre degrés de probabilités sont possibles pour chaque réaction (sur une échelle allant de « certainement pas » à « certainement »).

Un nouveau prétest a été réalisé sur base de cette nouvelle version avec un groupe de douze étudiants futurs enseignants en formation initiale qui l'a rempli en conditions réelles puis qui a participé à un entretien semi-directif. L'entretien a montré que ce questionnaire était beaucoup plus compréhensible et fonctionnel pour les étudiants.

L'outil a ensuite été soumis à un groupe d'experts constitué de professeurs académiques avant d'être soumis à un groupe de 167 participants, futurs enseignants.

L'outil, tel qu'il a été conçu, permet d'obtenir un score pour chacune des cinq stratégies de résolution de conflit décrites par Oser (1994).

Si nous désirons obtenir un score qui reflète la propension des sujets à préférer des stratégies délibératives par rapport à d'autres stratégies il est possible de modéliser cette dimension en agrégeant les différentes stratégies de telle façon à donner un score positif aux deux stratégies délibératives, tout en donnant plus de poids à la variable « discussion complète » et en inversant les scores des stratégies non délibératives. Cela donnerait la formule : $2 (dc) + di - (se+sd+pdu)$ où « se » est le score obtenu en stratégie d'évitement ; « sd » le score en « stratégie de délégation ou de recherche de sécurité » ; « pdu » le score de « prise de décision unilatérale » ; « di » pour le score de « discussion incomplète » et dc pour le score en « discussion complète ». Cette formule représente la propension d'un sujet à préférer une stratégie de résolution délibérative, par rapport aux autres stratégies. Il permet d'obtenir un score entre -50 et +50.

2.3 Résultats des tests de validation empiriques

Les tests empiriques ont été menés auprès d'un échantillon composé de 167 étudiants (futurs enseignants) de 1^{ère} BAC, inscrits dans trois sous-sections différentes : instituteur

préscolaire, instituteur primaire et AESI. Avant de soumettre ce test, nous avons obtenu le consentement éclairé de la direction et des enseignants. Nous avons informé les étudiants de l'objectif de la recherche, ainsi que du caractère anonyme et confidentiel de leur participation. Les participants étaient également conscients qu'ils pouvaient refuser de répondre au questionnaire et qu'ils ne seraient en rien pénalisés en cas de non-participation.

Afin d'être validé, un questionnaire doit répondre à une série d'exigences (Coimbra, 2011) et passer par une série d'étapes de validation.

L'analyse de la **validité faciale** vise à vérifier si un énoncé est vraiment lié au concept qu'il est sensé mesurer. Celle-ci doit idéalement se faire par le chercheur lui-même, par des experts, et par des prétests auprès d'un échantillon possédant les mêmes caractéristiques que celui visé par l'étude. Ces différentes étapes de validation ont été effectuées : après avoir été conçu, le questionnaire a été soumis à plusieurs experts académiques universitaires. La clarté et l'intelligibilité des items ont également été vérifiées par des entretiens semi-directifs avec un échantillon d'étudiants.

La **sensitivité** a également été vérifiée. Il s'agit ici de vérifier qu'aucune option n'a été choisie par plus de 70/80% des participants. Cela traduirait un défaut du questionnaire, comme un problème de désirabilité sociale trop important. Aucun des items du questionnaire n'a atteint le score de 70%.

La **consistance interne** est généralement calculée à l'aide des coefficients alpha de Cronbach. Ceux-ci permettent d'obtenir une estimation de la cohérence entre les différents indicateurs d'une variable, afin de vérifier que ceux-ci mesurent bien le même concept. Il varie de 0 à 1. Plus le score est élevé, plus la cohérence interne est forte. Un score trop élevé traduit une redondance des composantes d'une variable. Le critère minimum d'acceptabilité, selon les auteurs, est fixé à 0,70 (critère de Nunnally et Bernstein) ou à 0,60. La plupart des variables du questionnaire obtiennent un score acceptable (>60/70) sauf la variable « discussion incomplète ».

En revanche, en combinant les stratégies « discussion incomplète » et « discussion complète » pour obtenir un score global en « stratégies délibératives », nous obtenons un très bon alpha de Cronbach (0,812). Ces résultats nous incitent à appréhender les stratégies délibératives de façon globale, ce qu'Oser (1994) lui-même fait également dans certaines de ses analyses empiriques.

Si la cohérence interne est acceptable, elle n'est toutefois pas excellente. De tels résultats ne sont néanmoins pas inquiétants et ne remettent pas en question la validité du questionnaire construit. En effet les participants doivent évaluer leur probabilité de mettre en œuvre ces stratégies dans six contextes différents. Or, Maslovaty (2000) a bien montré dans son étude que, selon le contexte, les stratégies mises en œuvre variaient parfois fortement pour un même enseignant, ce qui explique une consistance interne modérée.

Tableau 6. Alphas de Cronbach des variables de l'échelle STRATDIL (SPSS, v.22)

Reliability Statistics : évitement		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,708	,756	6
Reliability Statistics : délégation		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,669	,690	6
Reliability Statistics : prise de décision unilatérale		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,673	,678	6
Reliability Statistics : discussion incomplète		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,517	,487	6
Reliability Statistics : discussion complète		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,703	,706	6
Reliability Statistics : disc compl + incomplète		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,808	,812	12

Un quatrième critère permettant de vérifier la validité d'un questionnaire est la **validité de construit**. Il s'agit ici de vérifier que les résultats obtenus par l'instrument corroborent ce que la revue de la littérature permettait d'anticiper (Coimbra, 2011). Les corrélations obtenues entre les scores de stratégie délibérative et les scores de compétence en jugement moral des participants confirment clairement les hypothèses de cette recherche et répondent donc bien au critère de validité de construit. Nous développerons ces corrélations dans le chapitre suivant.

2.4 Conclusion pour le développement de l'échelle STRATDIL

Cette étude visait à développer et valider une échelle de mesure des stratégies de résolution des conflits sociomoraux dans l'enseignement (STRATDIL). L'outil est basé sur le modèle théorique de Oser (1994) et permet d'obtenir des scores pour les 5 stratégies de résolution de conflit décrites par Oser ainsi qu'un score « délibératif » qui évalue la propension d'un enseignant à débattre avec ses élèves dans une situation conflictuelle ou lors d'un dilemme moral.

Les tests empiriques ont permis de valider le questionnaire construit pour les différents critères : validité faciale, sensibilité, validité de construit et consistance interne. Il permettra aux chercheurs d'étudier les stratégies des enseignants relatives à la gestion de la classe et de mesurer leur disposition à débattre avec leurs élèves.

3. Développement d'une échelle pour mesurer les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée

3.1 Mesurer les opportunités de prise de rôle

Plusieurs instruments de mesure des opportunités de prise de rôle existent. Parmi ceux-ci, deux ont plus particulièrement attiré notre attention. Un premier destiné aux élèves de l'enseignement secondaire et un deuxième destiné aux étudiants universitaires.

3.1.1 Le questionnaire d'opportunités de prise de rôle

Ce questionnaire standardisé (Grimme, 2005) comporte 49 phrases que les participants peuvent évaluer entre 0 = faux ou rarement vrai, 1 = un peu vrai ou parfois vrai, et 3 = tout à fait vrai ou souvent vrai. Les différents items du questionnaire évaluent les opportunités de prise de rôle à l'école, mais aussi dans la famille et dans les groupes de pairs. Cet instrument de mesure permet d'obtenir un score total ainsi que des scores séparés pour chacun des 3 domaines de prise de rôle. Le temps nécessaire pour le compléter est d'environ 15 minutes.

3.1.2 Le questionnaire ORIGIN/U

Créé par Georg Lind (2000) afin de mesurer les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée auprès des étudiants universitaires, ce questionnaire s'intéresse non seulement aux activités curriculaires, mais aussi aux activités non curriculaires. Il distingue 4 domaines et permet d'obtenir des scores correspondant à chacun de ces quatre domaines : 1° syllabus-bond (au sein des cours), 2° semi-syllabus (liées aux cours, mais en dehors de ceux-ci), 3° extra-syllabus (au sein de l'université, mais indépendants des cours) et 4° non-syllabus (en dehors de l'université).

Ce questionnaire a été utilisé dans plusieurs recherches autour du rôle de l'environnement éducatif dans le développement moral.

3.1.3 Le questionnaire de l'atmosphère morale

Basé sur l'approche des écoles de communautés justes (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989), ce questionnaire, conçu par Host, Brugman, Tavecchio, & Breem (1998), vise à mesurer les perceptions qu'ont les élèves du secondaire de l'atmosphère morale de leur école. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un questionnaire sur les opportunités de prise de rôle offertes par l'école, mais sur la culture morale de l'école. En tant que tel, il mesure notamment les opportunités de prise de rôle offertes par les écoles, mais il s'intéresse également à d'autres aspects liés à la théorie de la communauté juste, tels que les normes collectives de l'établissement.

3.2 Développement d'un questionnaire pour mesurer les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée en formation d'enseignants

Étant donné le contexte spécifique de notre recherche et ses objectifs, nous n'avons pas pu reprendre tel quel un questionnaire existant pour mesurer les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée offertes par la formation initiale d'enseignant étudiée. Les spécificités de la formation initiale des enseignants en haute école en Communauté française rendent en effet impossible l'utilisation d'un questionnaire conçu pour l'université, ou pour l'école secondaire.

Le questionnaire conçu s'est inspiré des entretiens menés lors d'une recherche préalable (Sautelet, 2008) ainsi que des outils existants. Selon différentes approches des concepts de prise de rôle et de réflexion guidée, ces questionnaires mettent l'accent sur les activités auxquelles participent les sujets, à l'école ou en dehors de l'école ou bien sur la qualité des interactions sociales entre les individus. Plusieurs recherches menées (Johnson & Reiman, 2007 ; Lind, 2000 ; Reiman & De Angelis Peace, 2002 ; Schillinger, 2006) semblent montrer que les deux aspects jouent un rôle important. Notre conception de la question nous amène à penser que, pour pouvoir qualifier un environnement éducatif favorable en termes de développement sociomoral, il doit non seulement offrir des activités offrant des opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée, mais il faut également que les interactions entre les sujets qui participent à ces activités soient de qualité. Nous avons conçu le questionnaire afin de pouvoir vérifier séparément l'impact de ces deux dimensions.

Nous nous sommes inspirés du questionnaire ORIGIN pour diviser les activités auxquelles participent les sujets en plusieurs dimensions : les dispositifs pédagogiques (Q1 à Q12), les activités extracurriculaires, telles que le tutorat ou la participation au conseil des étudiants (Q13 à Q15) et les activités extra scolaires (Q16 à Q19).

Nous avons davantage développé les questions sur les dispositifs pédagogiques, étant donné qu'il s'agit d'une dimension sur laquelle les formateurs ont une prise directe et pour lesquels les enseignements de cette recherche pourraient être directement utiles. Les items de cette section (Q1 à Q12) interprètent les résultats des recherches menées par Schillinger (2006), ainsi que celles de Reiman et De Angelis Peace (2002) au regard des conditions du développement de compétences recensées par Parmentier et Paquay (2002). Ils recensent les caractéristiques des dispositifs pédagogiques que la recherche et la littérature ont évoquées comme étant à la fois propices au développement de compétences professionnelles et au développement sociomoral. Ils s'intéressent à quatre aspects : faire face à des situations problèmes (Q1 à Q3), l'autonomie des étudiants (Q4), le soutien des interactions et de la coopération entre étudiants (Q5 à Q7), les opportunités de communication (Q8 et 9), la stimulation de l'auto-évaluation (Q10 à Q12)

Les questions Q20 à Q33 touchent davantage aux aspects relationnels. En ce qui concerne la qualité des interactions : les questions Q20 à Q25 concernent les interactions entre les élèves, les questions Q26 à Q33 les interactions entre élèves et enseignants.

3.3 Validation du questionnaire

La **validité faciale** a été vérifiée par 1° plusieurs confrontations des énoncés à des experts académiques universitaires et/ou de haute école pédagogique, et 2° par entretiens semi-directifs avec un échantillon possédant les mêmes caractéristiques que celui visé par l'étude. Ces confrontations et entretiens ont permis d'affiner successivement la formulation des énoncés afin d'assurer que ceux-ci correspondent bien aux concepts qu'ils veulent mesurer et que leur formulation soit claire et compréhensible pour le public cible.

La **sensitivité** a également été vérifiée. Aucun des items du questionnaire n'a atteint le score de 70%. Ce qui traduit une bonne sensibilité.

La **consistance interne** a été vérifiée auprès d'un échantillon de 167 étudiants. Celle-ci s'est révélée mitigée selon les aspects approchés.

Tableau 7. Alphas de Cronbach des variables d'opportunités de prise de rôle (SPSS, v.22)

Reliability Statistics : interactions entre élèves		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,542	,539	6
Reliability Statistics : interactions enseignants/élèves		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,731	,738	8
Reliability Statistics : interactions entre élèves + enseignants /élèves		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,764	,768	14

La dimension « qualité des interactions enseignants/élèves » (Q26 à Q33) comporte une bonne consistance (alpha : 0,738). La variable « qualité des interactions entre élèves » se révèle moins cohérente (alpha : 0,539). Si on agrège les énoncés des deux variables pour obtenir une « qualité des interactions », la consistance redevient bonne (alpha : 0,768).

Les autres variables mesurées par ce questionnaire n'obtiennent pas de bons scores de consistance interne. Cela n'est toutefois pas étonnant, car les questionnaires qui ont inspiré les énoncés utilisés évaluent une série d'opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée au sein des écoles sans viser à obtenir des items offrant une consistance interne. Les questions qui le composent sont, pour chacun des aspects mesurés, très variés, au point que la consistance interne pour ces aspects est pratiquement impossible. Aucune des recherches que nous avons lues utilisant ces questionnaires n'aborde la question de leur consistance interne.

Validité du construit : les analyses des données récoltées répondent assez bien à ce critère. Toutes les dimensions mesurées ne donnent pas les relations significatives escomptées, mais les résultats sont bien en accord avec le construit théorique. Ainsi, la qualité des interactions au sein des classes, une des principales dimensions de la prise de rôle, donne lieu à une corrélation positive avec la compétence en raisonnement éthique. De même que plusieurs des caractéristiques des dispositifs pédagogiques susceptibles d'offrir des

opportunités de réflexion guidée. C'est également le cas pour l'énoncé concernant la participation active à l'organisation de projets extracurriculaires.

Plusieurs dimensions du questionnaire étant envisagées dans une démarche exploratoire, il était prévisible que toutes les hypothèses de relation envisagées ne se confirment pas. Ces différentes relations seront étudiées plus en profondeur dans le prochain chapitre.

3.4 Conclusion du développement et de la validation de l'échelle mesurant les opportunités de prise de rôles

Nous avons développé un outil de mesure visant à mesurer les opportunités de prise de rôle offertes par un environnement éducatif.

Cet outil s'intéresse à des dimensions très variées de l'environnement éducatif : interactions entre élèves, interactions enseignants-élèves, caractéristiques des dispositifs pédagogiques, activités extracurriculaires, et activités extrascolaires.

Les tests de validation empiriques ont permis de vérifier la fiabilité de l'outil. Ainsi, les énoncés mesurant les opportunités de prise de rôle liées aux interactions au sein de l'établissement offrent un score de consistance interne tout à fait satisfaisant. Les autres dimensions de ce questionnaire remplissent davantage un rôle exploratoire et ne permettent pas d'être rassemblés au sein de variables englobantes offrant une consistance interne suffisante. La mesure de chacun de ces énoncés sera donc étudiée séparément.

4. Outil qualitatif : traduction et validation de la matrice de Johnson des jugements et actions

Cette matrice créée par Johnson (2004) a été utilisée dans des recherches menées auprès d'enseignants débutants (Johnson & Reiman, 2007) et de formateurs d'enseignants (Johnson et Reiman, 2006).

Cet outil permet d'évaluer qualitativement des jugements et des actions réalisées par des enseignants en référence à trois schèmes de développement moral décrits par James Rest et ses collaborateurs (Rest, Narvaez, Thoma, & Bebeau, 2000) :

Le schème de l'**intérêt personnel** décrit des individus capables de peu de décentration sociale. Il se réfère aux deuxième et troisième stades de développement de Kohlberg.

Le schème du **maintien de la norme** met l'accent sur l'importance de règles et d'un système hiérarchique stable. Il peut être assimilé au quatrième stade sur l'échelle du développement de Kohlberg. Le schème **postconventionnel** de James Rest correspond au niveau postconventionnel de Kohlberg.

Ces trois schèmes n'ont pas été spécifiquement conçus pour décrire des contextes éducatifs, mais ils peuvent facilement s'y appliquer, comme cette matrice le démontre. Ainsi, des enseignants, qui privilégient des règles qui sont avant tout claires, uniformes et catégoriques, pourront être décrits comme se situant dans le schème du maintien de la norme.

Cette matrice a été conçue sur base de la théorie du développement moral de Kohlberg, mais d'autres recherches empiriques telles que celle de Chang (1994), citée plus haut, y ont également contribué, grâce à leur apport de données plus spécifiques à l'éducation. Chang (1994) avait par exemple trouvé que les enseignants qui démontrent de plus hauts niveaux de développement moral prennent mieux en compte la diversité des styles d'apprentissage des élèves.

Cette matrice n'existant jusque-là qu'en anglais, nous l'avons traduite afin de disposer d'une version francophone.

4.1 Méthodologie de traduction

Avant de commencer la traduction de l'outil, nous sommes repartis de la thèse de Johnson (2004) ayant donné naissance à cette matrice, afin de nous assurer de la meilleure compréhension possible des items qui la composent et de la logique de sa conception. Nous avons également revu les études sur lesquelles l'auteur s'est basé, telles que celle de Chang (1994) et y avons retrouvé les résultats empiriques qui ont permis à Johnson de concevoir son outil.

La matrice a été traduite et, à chaque hésitation pour un terme ou pour une formulation, nous sommes retournés au processus d'élaboration du document original et aux recherches l'ayant inspirée (Chang, 1994).

Un fois le document traduit en français il a été transmis à un traducteur anglais-français « native speaker ». Ce traducteur, qui n'avait aucune connaissance du document original, a traduit la version française en anglais. L'écart entre la version originale et la version doublement traduite a été évalué par le traducteur et par le chercheur. Quelques petites différences de termes ou de structuration de phrase ont été remarquées, mais celles-ci ont été jugées non significatives, car elles n'altéraient pas le sens des items.

La matrice a ensuite été soumise à un groupe d'experts, composé de Professeurs académiques.

4.2 Validation de la fiabilité inter évaluateurs

La fiabilité de l'outil entre différents évaluateurs a été vérifiée avec deux échantillons de données : un premier constitué d'enregistrements vidéo de stagiaires donnant cours et un deuxième d'entretiens d'auto-confrontation avec ces stagiaires.

Ces échantillons ont été choisis aléatoirement parmi les données récoltées dans le volet « *in situ* » de la recherche, et représentent 20% de celles-ci. Le deuxième chercheur est un enseignant de l'enseignement supérieur connaissant bien l'enseignement et la formation initiale des enseignants. Il a été formé au cadre théorique de cette étude et sa maîtrise des concepts liés à l'éthique professionnelle et aux théories néo-kohlbergiennes a été évaluée avant de procéder au codage.

Les deux chercheurs ont codé séparément les deux mêmes échantillons et la fiabilité entre leur codage a été calculée à l'aide du test du coefficient du Kappa de Cohen (Cohen, 1960).

Les résultats montrent un K de 0,66 pour les données issues des entretiens et un K de 0,58 pour les données audiovisuelles.

Même si l'interprétation du K ne fait pas consensus dans la communauté scientifique, la classification de Landis et Koch (1977) est une des plus utilisées et révèle un accord inter évaluateur modéré (0,41-0,60) pour les données audiovisuelles et un accord inter évaluateur fort (0,61-0,80) pour les données issues des entretiens.

Nous avons différencié les analyses selon le type de données codées, car nous anticipions des résultats différents -selon qu'il s'agisse d'observation d'un agir ou d'analyse d'un entretien- dans l'aptitude de l'outil de codage à permettre un accord fort entre évaluateurs. Les résultats obtenus confirment cette hypothèse. Nous expliquons cet écart par le fait que les observations de l'agir sont plus difficiles à coder, car elles ne contiennent pas d'information explicite sur la réflexion éthique.

Chapitre 6

L'éthique professionnelle des futurs enseignants au début de leur formation initiale : raisonnement éthique, stratégies sociomorales et prise de rôle²

²Les résultats de ce volet de notre recherche ont fait l'objet d'une communication au 25^e colloque international de l'ADMEE 2013 à Fribourg (Sautelet, 2013).

L'éthique professionnelle des futurs enseignants au début de leur formation initiale : raisonnement éthique, stratégies sociomorales et prise de rôle

1. Objectifs de l'étude

Les objectifs de cette étude sont 1° d'approcher la compétence en raisonnement éthique et les stratégies de résolution de conflits sociomoraux des futurs enseignants en BAC1 ; 2° d'étudier les liens entre la compétence en raisonnement éthique des participants et les stratégies privilégiées par ceux-ci ; 3° d'explorer les facteurs explicatifs du développement de la compétence en raisonnement éthique des futurs enseignants, au cours de leur cursus à l'école secondaire.

Cette étude s'inscrit dans une recherche plus large qui vise à étudier le développement de l'éthique professionnelle des futurs enseignants. Dans ce cadre, elle participe aux objectifs globaux de la recherche quantitative qui sont 1° de mesurer le développement -au cours de la formation des futurs enseignants- de la compétence en raisonnement éthique et des stratégies de résolution de conflit sociomoraux des futurs enseignants; 2° d'étudier les liens entre compétence en raisonnement éthique et stratégies de résolution de conflits sociomoraux ; 3° de rechercher les facteurs explicatifs du développement de la compétence en raisonnement éthique et des stratégies délibératives des futurs enseignants.

Avant de pouvoir étudier le développement de l'éthique professionnelle des futurs enseignants durant la formation initiale, il semble en effet essentiel d'avoir une bonne idée de la situation des futurs enseignants arrivant à cette formation et d'étudier des indicateurs de cette éthique au point de départ de leur formation afin de pouvoir, dans des étapes ultérieures, nous intéresser à l'évolution au cours de la formation initiale des enseignants.

2. Méthodologie

2.1 Participants

Dans cette section, nous allons décrire le déroulement du processus de sélection des participants, ainsi que les caractéristiques de l'échantillon sur lequel porte cette recherche.

2.1.1 Considérations éthiques

Avant la collecte des données, nous avons informé la direction de l'établissement et les enseignants concernés afin d'obtenir leur consentement éclairé. Cette récolte a eu lieu pendant les cours organisés en haute école.

Cette recherche ayant lieu durant une formation certifiante, il était important de s'assurer que la participation à celle-ci ne puisse en aucune manière s'avérer préjudiciable. Il fallait également s'assurer que ceux qui ne désiraient pas y participer ne craignent pas non plus que leur refus puisse leur être préjudiciable. Il était donc important de bien faire la part des choses entre leur formation (y compris leur évaluation) et cette recherche et d'insister sur la différence entre les deux.

Le chercheur menant la recherche étant lui-même enseignant au sein de l'institution où cette étude a pris place, ces précautions apparaissaient d'autant plus indispensables.

Une fois les participants potentiels identifiés, ceux-ci ont clairement été informés du caractère facultatif de leur participation à cette étude, ainsi que de leur droit de se retirer à tout moment de l'étude sans avoir à se justifier, même s'ils avaient dans un premier temps donné leur accord. Toutes les personnes ayant participé à la recherche l'ont donc fait sur base volontaire. Le contexte de la recherche, l'objectif de celle-ci et le déroulement de la passation du questionnaire leur ont été explicités clairement, en veillant toutefois à ce que ces explications n'influencent pas leur façon de répondre. Le caractère confidentiel de leurs réponses a été mis en exergue, en soulignant que celles-ci ne seraient consultables que par le chercheur et qu'aucune autre personne au sein de leur institut de formation, qu'il soit enseignant ou étudiant, n'y aurait accès.

Les participants ont également été informés qu'ils pourraient obtenir, sur simple demande, les résultats de cette recherche de la part du chercheur et qu'une fois disponibles, ces résultats seraient notamment disponibles sur le site de leur haute école. Les résultats ont depuis lors été communiqués à plusieurs étudiants en ayant fait la demande et ils ont été présentés oralement lors d'une journée pédagogique.

2.1.2 Déroulement de la collecte des données

Les données ont été récoltées au sein de l'établissement de formation, l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée, auprès de la cohorte participante au début de leur première année de formation.

Cette collecte de données a eu lieu après un cours suivi par tous les étudiants de première année, même si dans les faits, il y avait certain un taux d'absentéisme (+/- 40%) sans que celui-ci soit hors norme pour ce type de cours.

Le cours a été arrêté plus tôt que prévu pour permettre aux participants volontaires de remplir le questionnaire composé des outils de mesure décrits plus haut : test de raisonnement éthique (version adaptée du MJT), questionnaire STRATDIL étudiant les stratégies de

résolution de dilemmes sociomoraux, questionnaire de mesure des opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée.

Environ 95 % des étudiants présents se sont portés volontaires. Nous n'avons pas demandé aux étudiants qui ne désiraient pas participer de justifier leur refus.

La durée moyenne nécessaire pour répondre à ce questionnaire était d'une trentaine de minutes. Certains étudiants ont terminé après 20 minutes, quelques autres ont eu besoin de presque 40 minutes.

2.1.3 Caractéristiques de l'échantillon

Les participants de cette étude sont des étudiants de première année d'enseignement supérieur (BAC1) inscrits dans l'une des trois options de formation initiale d'enseignants de l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée de Bruxelles. Il s'agit de futurs enseignants de niveau préscolaire (3 à 6 ans), primaire (7 à 12 ans) ou secondaire inférieur (13 à 15 ans). Il n'y a pas eu de sélection des participants par le chercheur, tous les étudiants de première année ont été invités à participer à la recherche.

La cohorte étudiée était constituée de 167 étudiants âgés entre 17 et 35 ans (122 participants féminins et 45 masculins). 58 étudiants suivent le cursus préscolaire, 52 suivent le cursus primaire, et 51 le secondaire inférieur. Leur moyenne d'âge est de 20 ans et 8 mois.

2.2 Mesures

Nous reprenons ici toutes les données récoltées par les différents outils composant le questionnaire rempli par les participants.

2.2.1 Caractéristiques des individus

Une série de caractéristiques personnelles ont été récoltées, telles que : la section et la sous-section dans laquelle l'étudiant(e) est inscrit(e) ; l'année de fin des études secondaires, l'âge, le type d'enseignement suivi en secondaire, le sexe, le nombre d'années redoublées en secondaire et l'enseignement suivi par les parents.

2.2.2 Opportunités de prise de rôle et réflexion guidée

Le questionnaire utilisé mesure les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée offertes par l'environnement éducatif des sujets. Il s'intéresse à 1° la qualité des interactions entre élèves et à 2° celle des interactions enseignants-élèves. Il explore également les opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée offertes par les caractéristiques des dispositifs pédagogiques : (a) faire face à des situations problèmes, (b) l'autonomie des étudiants, (c) le soutien des interactions et de la coopération entre étudiants, (d) les opportunités de communication et (e) la stimulation de l'auto-évaluation.

Il mesure également les opportunités de prise de rôle offertes par les activités extracurriculaires (tutorat, conseil des élèves...) ainsi que celles offertes par les activités extrascolaires (job étudiant, mouvements de jeunesse...)

2.2.3 Compétence en raisonnement éthique et préférences morales

La compétence en raisonnement éthique, modélisée d'après Lind (2008), est mesurée à l'aide d'une version française validée du MJT. Ce test permet également d'obtenir une mesure des préférences morales de sujets en référence aux six stades moraux décrits par Kohlberg.

2.2.4 Stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux et éthique délibérative

Les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux préférées par les étudiants sont mesurées à l'aide du questionnaire STRATDIL (voir chapitre précédent). Pour rappel, ce questionnaire propose six situations scolaires dans lesquelles un dilemme sociomoral est présenté. Pour chacune des situations, cinq réactions sont proposées, chacune de ces réactions illustrant une des cinq stratégies de résolution de conflit décrites par OSER (1994), à savoir : « évitement », « délégation ou recherche de sécurité », « prise de décision unilatérale », « discussion incomplète » et « discussion complète ». Les participants doivent évaluer la probabilité qu'ils mettent en œuvre chacune de ces stratégies dans les contextes présentés.

L'échelle STRATDIL permet d'obtenir un score pour chacune des cinq stratégies ainsi qu'un score agrégé évaluant la propension des sujets à mettre en œuvre des stratégies délibératives par rapport aux stratégies non-délibératives (score délibératif).

2.3 Traitement des données

Les données récoltées par le MJT ont été traitées avec le logiciel Excel, en appliquant les différentes opérations de traitement de données mises au point par Lind (2004), celles-ci vérifiant notamment la cohérence des réponses des participants afin d'obtenir un score de compétence en raisonnement éthique pour chaque participant. Ce traitement des données via Excel nous a également permis d'obtenir les préférences éthiques de chaque participant pour chaque niveau kohlbergien.

Les scores de compétence éthique et les autres données récoltées ont été analysés à l'aide du logiciel SPSS (version 22). Une analyse descriptive a été menée sur base des données récoltées.

Les corrélations entre les opportunités de prise de rôle offertes par les études secondaires et les deux éléments de l'éthique professionnelle choisis (éthique délibérative et compétence éthique) ont également été analysées.

3. Résultats

3.1 Scores en compétence de raisonnement éthique

Le score moyen en compétence de raisonnement éthique des futurs enseignants de première année participant à l'étude est de 23,45, ce qui correspond à un niveau moyen (Lind, 2008).

L'écart type est de 14,64. Le tableau ci-dessous représente la répartition des scores de compétence en raisonnement éthique pour les 167 participants.

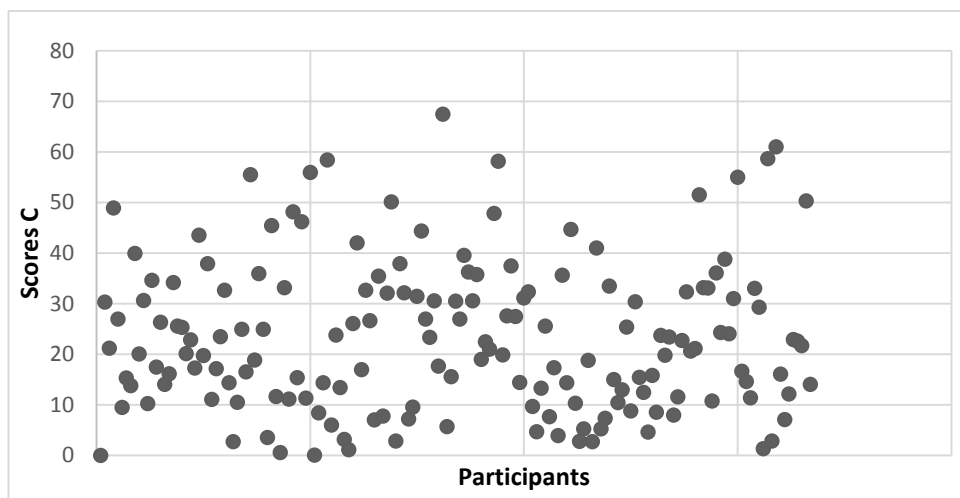


Figure 5. Répartition des scores de compétence en raisonnement éthique en première année de formation

3.2 Préférences éthiques

Les préférences moyennes des participants montrent que le stade 5 de Kohlberg est préféré par une majorité de participants. Cette préférence pour le stade 5 se retrouve dans de nombreuses études utilisant le MJT.

Tableau 8. Préférences pour six stades chez les étudiants en début de formation

Stade kohlbergien	Moyenne des préférences pour ce stade chez les étudiants en début de formation
Stade 1	-1,89222
Stade 2	-1,8982
Stade 3	-0,75449
Stade 4	3,958084
Stade 5	5,39521
Stade 6	3,844311

Il est intéressant de noter que le score moyen des préférences pour le stade 4 apparaît particulièrement élevé, comparativement aux scores mesurés dans d'autres études menées auprès d'étudiants dans l'enseignement supérieur (Coppin, 2008 ; Schillinger, 2006). Ce résultat tend à confirmer les conclusions des recherches (Chang, 1994) montrant une propension importante à raisonner à un niveau conventionnel chez les futurs enseignants, comparativement aux autres étudiants de l'enseignement supérieur.

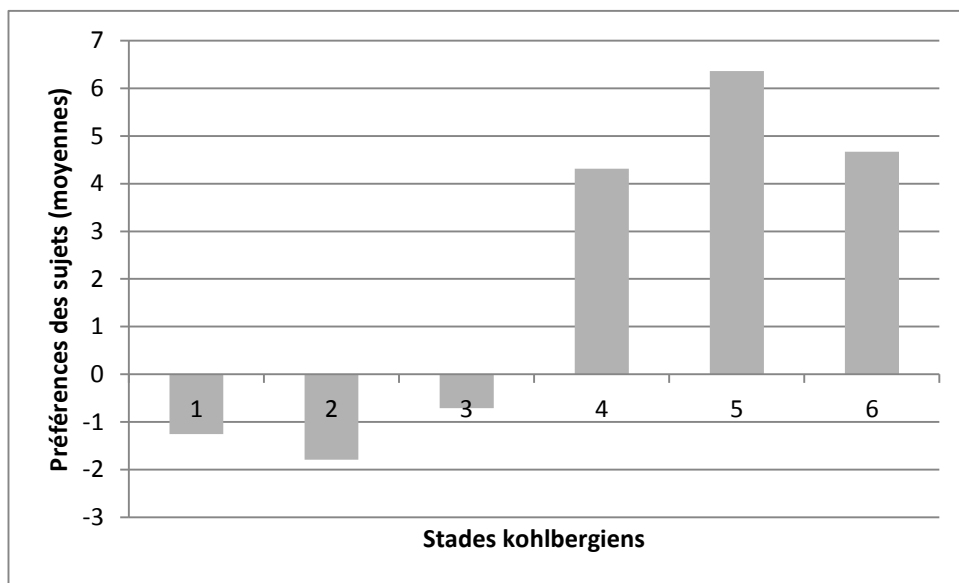


Figure 6. Moyennes des préférences des participants en référence aux arguments des six stades kohlbergiens

3.3 Les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux privilégiées

La stratégie qui apparaît préférée par une majorité d'étudiants est celle de la discussion incomplète (moyenne de 27,18), suivie par la prise de décision unilatérale (moyenne de 22,1), la discussion complète (moyenne de 21,76), la délégation (moyenne de 15,92) et enfin la stratégie d'évitement (moyenne de 13,00).

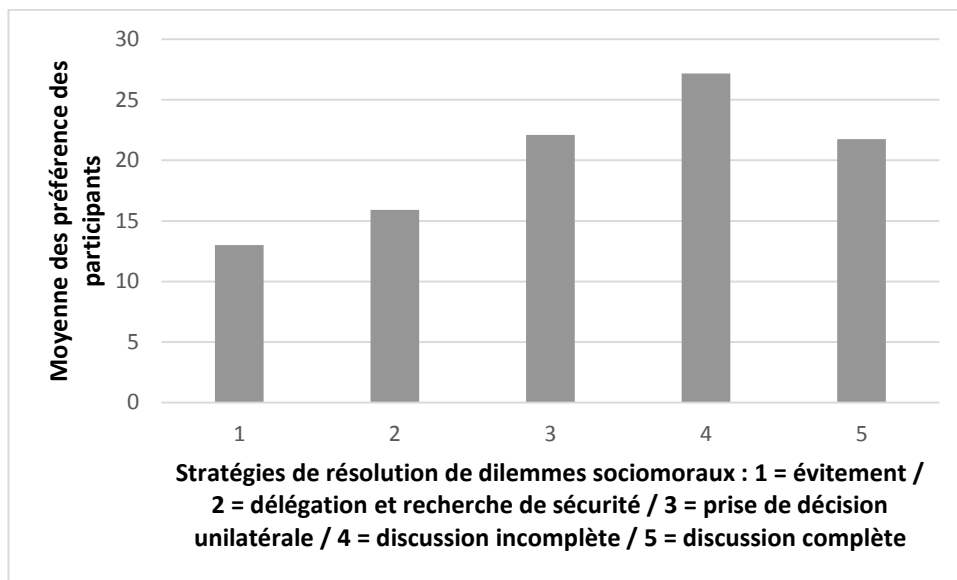


Figure 7. Stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux privilégiées en début de formation

3.4 Corrélations entre les opportunités de prise de rôle durant l'enseignement secondaire et la compétence en raisonnement éthique

3.4.1 Dispositifs pédagogiques vécus dans l'enseignement secondaire et compétence en raisonnement éthique

Plusieurs caractéristiques des dispositifs pédagogiques auxquels les étudiants ont participé durant leur parcours dans l'enseignement secondaire montrent des corrélations avec leur score en compétence en raisonnement éthique.

Parmi les caractéristiques des dispositifs repris par la littérature comme facteurs du développement de compétences professionnelles et/ou comme opportunités de prise de rôle (perspective taking), quatre montrent des corrélations significatives claires avec le score de compétence en raisonnement éthique. Il s'agit des dispositifs de pédagogie par projets (,246**), de l'approche par situation-problème (,305**), de l'importance accordée par le travail en autonomie des élèves (,261**) et des dispositifs qui prévoient la confrontation des opinions entre élèves (,190*).

Tableau 9. Corrélations entre les caractéristiques des dispositifs pédagogiques durant l'enseignement secondaire et la compétence en raisonnement éthique (SPSS, v. 22)

Caractéristiques des dispositifs pédagogiques		C
Pédagogie par projets	Pearson Correlation	,246**
	Sig. (1-tailed)	,003
	N	121
Pédagogie par situation-problème	Pearson Correlation	,305**
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	121
Travail en autonomie	Pearson Correlation	,261**
	Sig. (1-tailed)	,002
	N	121
Confrontation des opinions avec d'autres étudiants	Pearson Correlation	,190*
	Sig. (1-tailed)	,018
	N	121
**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).		

Les autres dimensions mesurées des dispositifs pédagogiques ne montrent pas de relation significative avec le score en compétence de raisonnement éthique.

3.4.2 Qualité des relations dans le cursus secondaire et compétence en raisonnement éthique

La qualité des relations au sein de l'école semble également corrélée au score de compétence en raisonnement éthique des étudiants. La qualité des relations entre enseignants et élèves montre une corrélation plus significative que celle des relations entre élèves.

Tableau 10. Corrélations entre la qualité des relations dans le cursus secondaire et le score de compétence en raisonnement éthique (SPSS, v. 22)

Total relationnel	Pearson Correlation	,167*
	Sig. (1-tailed)	,033
	N	121
Relations élèves	Pearson Correlation	,119
	Sig. (1-tailed)	,097
	N	121
Relations enseignant/élèves	Pearson Correlation	,164*
	Sig. (1-tailed)	,036
	N	121
*Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).		
** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).		

3.4.3 Activités extrascolaires ou extracurriculaires et compétence en raisonnement éthique

Les activités extrascolaires ne montrent pas de corrélations significatives avec la compétence en raisonnement éthique. Les activités extracurriculaires en lien avec l'école montrent, elles, une corrélation significative avec le score C. Parmi celles-ci, le fait de

participer à des projets collectifs au sein de l'école apparaît particulièrement lié à la compétence en raisonnement éthique.

Tableau 11. Corrélations entre les activités extrascolaires ou extracurriculaires et le score de compétence en raisonnement éthique (SPSS, v. 22)

Activités		C
Activités extracurriculaires	Pearson Correlation	,225**
	Sig. (1-tailed)	,007
Activités extrascolaires	Pearson Correlation	-,072
	Sig. (1-tailed)	,216
Participation à un conseil d'élèves	Pearson Correlation	,066
	Sig. (1-tailed)	,236
Prise en charge de tutorat	Pearson Correlation	,149
	Sig. (1-tailed)	,051
Participation à l'organisation de projets	Pearson Correlation	,226**
	Sig. (1-tailed)	,006
Job étudiant	Pearson Correlation	-,099
	Sig. (1-tailed)	,140
Mouvements de jeunesse	Pearson Correlation	,105
	Sig. (1-tailed)	,125
Implication dans une ONG	Pearson Correlation	,069
	Sig. (1-tailed)	,226
Pratique religieuse	Pearson Correlation	-,104
	Sig. (1-tailed)	,128
*Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).		
** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).		

3.4.4 Compétence en raisonnement éthique et stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux privilégiées

Les relations entre le score de compétence en raisonnement éthique et les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux tendent à confirmer nos hypothèses. Les futurs enseignants qui obtiennent des scores élevés de compétence en raisonnement éthique sont également ceux qui montrent le plus de propensions à utiliser des stratégies délibératives. Des scores C élevés sont également corrélés négativement avec la stratégie de délégation et celle de prise de décision unilatérale.

Tableau 12. Corrélations entre les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux privilégiées et le score en raisonnement éthique (SPSS, v. 22)

		C
Délibératif	Pearson Correlation	,314**
	Sig. (2-tailed)	,000
Évitement	Pearson Correlation	,007
	Sig. (2-tailed)	,937
Délégation	Pearson Correlation	-,368**
	Sig. (2-tailed)	,000
Décision unilatérale	Pearson Correlation	-,205*
	Sig. (2-tailed)	,024
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

4. Discussion des résultats et conclusion de l'étude

Les résultats empiriques de cette première étude tendent à confirmer nos hypothèses. Ils montrent des corrélations significatives entre les opportunités de prise de rôle au sein des établissements scolaires de l'enseignement secondaire et les scores en compétence en raisonnement éthique des participants. Ces résultats se sont révélés particulièrement encourageants, car, même s'ils pouvaient être anticipés au regard de la littérature, ils mettent en évidence l'importance d'opportunités de prise de rôle jusque-là peu ou pas du tout étudiées dans leur lien avec la compétence en raisonnement éthique.

L'analyse des données indique une relation significative entre certaines caractéristiques des dispositifs pédagogiques mis en œuvre par les enseignants en secondaire et le développement de la compétence en raisonnement éthique des participants. Dans la suite de notre recherche, nous comparerons ces corrélations avec celles liées à leur formation en haute école afin d'appréhender leur impact respectif.

Nos hypothèses concernant les relations entre compétence en raisonnement éthique et stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux sont, elles aussi, clairement confirmées. Cela tend également à confirmer le rôle médiateur de la compétence en raisonnement éthique. Ces résultats confirment la pertinence de s'intéresser à la compétence en raisonnement éthique telle que Lind (2008) l'a modélisée dans le cadre d'une recherche sur l'éthique professionnelle des futurs enseignants.

Chapitre 7

L'éthique professionnelle des futurs enseignants en fin de formation initiale : évolutions et éléments explicatifs³

³Les résultats présentés dans ce chapitre ont fait l'objet d'un article publié dans les Dossiers du GREE, série 3 Ethique en éducation et formation (2016), dont le titre est « approche cognitivo-développementale de l'éthicité professionnelle de futurs enseignants en formation initiale » (Sautelet & Day, 2016).

L'éthique professionnelle des futurs enseignants en fin de formation initiale : évolutions et éléments explicatifs

1. Objectifs de l'étude

Cette étude est le prolongement de l'étude précédente qui s'est intéressée à trois indicateurs d'éthique professionnelle, chez une cohorte de futurs enseignants au début de leur formation initiale. Menée deux ans et demi après la première étude, elle s'intéresse à la même cohorte que celle-ci, les étudiants concernés étant alors en dernière année de formation initiale.

Elle vise à étudier différents indicateurs de l'éthique professionnelle enseignante (ainsi que leurs relations) chez les étudiants en dernière année de formation initiale enseignante : la compétence en raisonnement éthique, les préférences pour les différents stades kohlbergiens, et les stratégies de résolution de conflits sociomoraux.

Cette étude a notamment pour objectif de mesurer l'éventuelle évolution de l'éthique professionnelle au cours de leur cursus de formation initiale d'enseignants, en comparant ces résultats avec ceux de l'étude précédente.

Elle tente également de cerner les facteurs explicatifs du développement éthique des futurs enseignants, au cours de leur cursus de formation initiale d'enseignant.

2. Méthodologie

2.1 Participants

2.1.1 Considérations éthiques

Les mêmes précautions éthiques que celles prises lors de la première récolte de données ont été prises :

- un accord éclairé de la direction et des enseignants concernés a été demandé et obtenu ;
- l'objectif et le déroulement de la recherche ont été présentés ;
- les participants potentiels ont été assurés de leur liberté de participer ou non sans avoir à se justifier ;
- le caractère confidentiel a été rappelé ;
- la possibilité d'obtenir les résultats de la recherche a été donnée (certains participants en ont fait la demande et les ont reçus).

Comme lors du précédent volet de cette recherche, ces précautions nous ont paru nécessaires par respect pour les participants, mais également afin de garantir les meilleures

conditions de récolte de données. Outre leur nécessité éthique, elles font donc intégralement partie d'une indispensable rigueur méthodologique garantissant la qualité des données récoltées.

2.1.2 Déroulement de la collecte des données

La cohorte d'étudiants ayant participé à l'étude précédente (voir chapitre 6) a été sollicitée à nouveau, deux ans et demi après leur première participation.

Dans un dispositif similaire à la première récolte de données, le formulaire a été soumis durant une activité de formation, arrêtée plus tôt, pour permettre aux étudiants qui le désiraient de participer à nouveau à la recherche.

Il est intéressant de noter que tous les étudiants alors présents se sont portés volontaires. La durée nécessaire pour répondre à ce questionnaire était d'environ 30 minutes.

2.1.3 Caractéristiques de l'échantillon

Les participants de cette étude sont issus de la cohorte ayant participé à l'étude précédente (Chapitre 6), ayant eu lieu deux ans et demi auparavant. Il s'agit donc toujours d'étudiants inscrits dans l'une des trois options de formation initiale d'enseignants de l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée de Bruxelles. A nouveau, il n'y a pas eu de sélection des participants par le chercheur, tous les étudiants de la cohorte initiale arrivés en dernière année de formation ont été invités à participer à la recherche, afin de suivre leur évolution.

Si la cohorte initiale était constituée de 167 participants en première année de formation initiale, en dernière année, il ne restait plus que 79 participants parmi les participants initiaux (66 participants féminins et 13 participants masculins). Parmi ceux-ci, 31 suivent le cursus préscolaire, 25 le cursus primaire, et 21 le secondaire inférieur. Leur moyenne d'âge est de 23 ans et 4 mois.

La perte de participants s'explique probablement par le taux relativement important d'échecs et d'abandons dans la première année d'étude supérieure.

La cohorte étudiée reste, malgré tout, assez bien représentative du public inscrit en formation d'enseignants au sein de l'institut de formation, malgré le fait que la section préscolaire soit légèrement surreprésentée et que la section secondaire inférieur soit légèrement sous-représentée.

2.2 Outils de mesure

Les mêmes outils de mesure que ceux mis en œuvre deux ans et demi plus tôt avec la même cohorte ont été utilisés dans cette étude: 1° un test de mesure de la compétence en éthique professionnelle basé sur la théorie du double aspect des comportements de Lind (2008), 2° un questionnaire sur les stratégies préférées pour la résolution de dilemmes sociomoraux (Oser, 2004), et 3° un questionnaire sur les opportunités de prise de rôle offertes par la formation susceptibles d'agir sur le développement de l'éthique professionnelle. Seule

différence à noter, le questionnaire sur les opportunités de prise de rôle comporte deux versions, selon l'année dans laquelle se trouvent les participants. Tout en gardant les mêmes catégories de prise de rôle, la version pour la première année évaluait les opportunités de prise de rôle rencontrées par l'étudiant dans son parcours en enseignement secondaire, alors que la version utilisée ici évalue les opportunités de prise de rôle offertes par la formation initiale d'enseignants.

2.3 Traitement des données

Les données récoltées par le MJT ont été traitées avec le logiciel Excel, de la même manière que pour l'étude précédente (menée en première année de formation), afin d'obtenir un score de compétence éthique pour chaque participant.

Les scores de compétence éthique et les autres données récoltées ont été analysés à l'aide du logiciel SPSS (version 22) afin d'étudier les corrélations entre les opportunités de prise de rôle offertes par la formation étudiée et les scores de compétence en raisonnement éthique.

Enfin, les résultats de l'analyse descriptive menée auprès des étudiants de première année ont été comparés avec les résultats obtenus auprès des étudiants de dernière année.

3. Résultats pour les futurs enseignants en dernière année de formation initiale

3.1 Scores en compétence de raisonnement éthique

L'indice de compétence en raisonnement éthique moyen (ou score C) des futurs enseignants en dernière année de formation initiale est de 27,74, ce qui correspond à un niveau moyen (Lind, 2008).

La figure ci-dessous représente la répartition des scores de compétence en raisonnement éthique dans l'échantillon étudié. L'écart-type pour le score de compétence éthique en dernière année de formation est de 17,52.

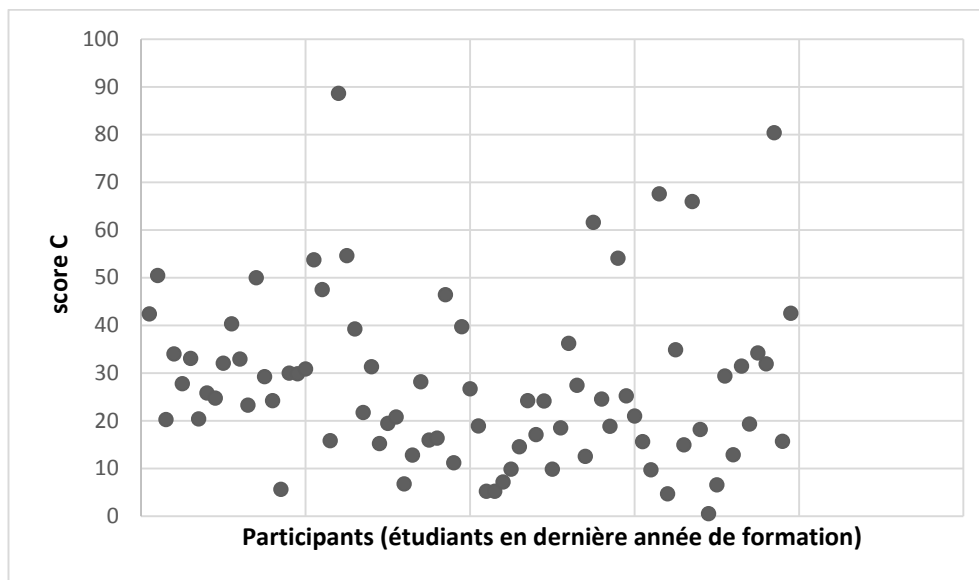


Figure 8. Répartition des scores de compétence en raisonnement éthique en dernière année de formation

3.2 Préférences éthiques

L'analyse du MJT montre que le stade 5 est celui qui est préféré par les futurs enseignants en fin de leur parcours de formation, de façon similaire aux résultats obtenus en début de formation initiale.

Tableau 13. Préférences des étudiants de dernière année pour les six stades

Stade	Moyennes des scores de préférence pour ce stade en dernière année de formation
Stade 1	-2,01266
Stade 2	-3,06329
Stade 3	-2,4557
Stade 4	3,936709
Stade 5	5,481013
Stade 6	3,620253

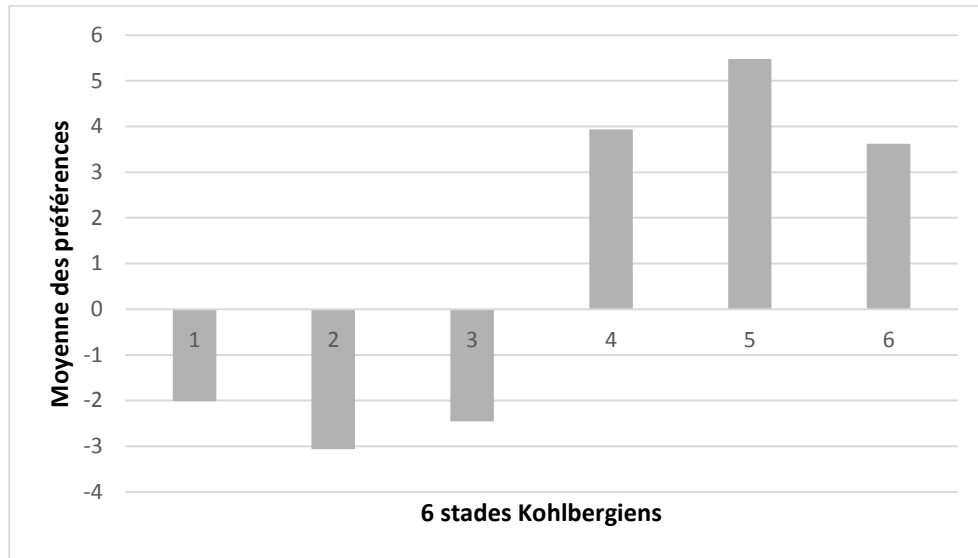


Figure 9. Moyennes des préférences des étudiants de dernière année pour les 6 stades kohlbergiens

3.3 Stratégies de résolutions de dilemmes sociomoraux privilégiées

La stratégie qui apparaît préférée par une majorité d'étudiants de dernière année est celle de la discussion incomplète (moyenne de 27,46), suivie par la discussion complète (moyenne de 25,34), la décision unilatérale (moyenne de 19,96), la délégation (moyenne de 13,89) et enfin la stratégie d'évitement (moyenne de 13,34).

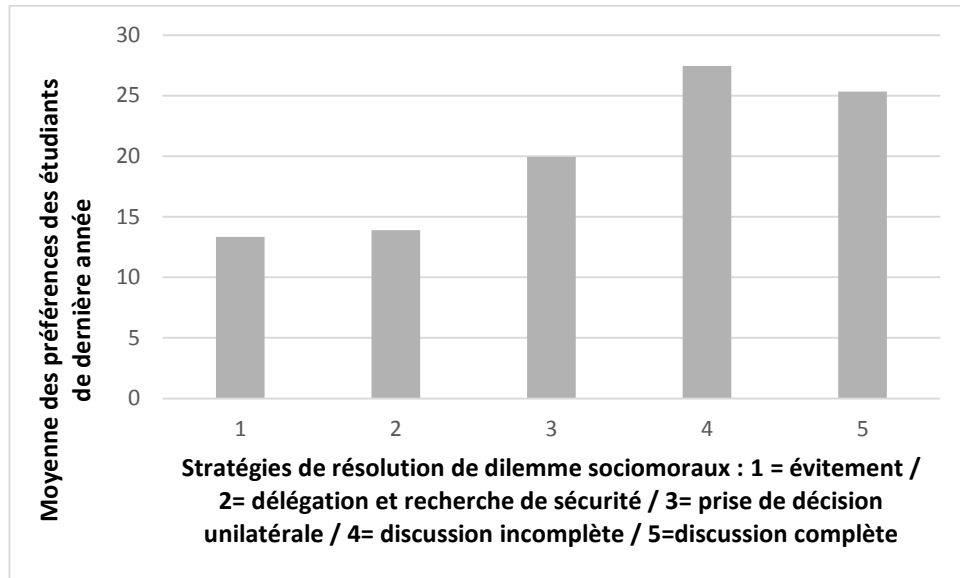


Figure 10. Stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux préférées par les étudiants en dernière année

4. Évolution de l'éthique professionnelle entre la première année et la dernière année de formation

4.1 Évolution du score de compétence en raisonnement éthique

Pour rappel, l'indice de compétence éthique mesuré peut être compris entre 0 et 100. Un score entre 0 et 9 traduit un niveau de compétence très bas. Un score entre 10 et 19 correspond à un niveau bas, entre 20 et 29 un sujet obtient un score moyen, un score élevé entre 30 et 39, alors qu'un score C compris entre 40 et 49 correspond à un score de compétence très élevé. Au-delà d'un indice C de 50, la compétence est considérée comme exceptionnellement élevée. Des scores dépassant 50 sont particulièrement rares (Lind 2008).

- Score de compétence éthique moyen en début de formation : 23,54
- Score de compétence éthique moyen en fin de formation : 27,74

L'instrument de mesure utilisé dans cette recherche étant nouveau, il faut comparer ces scores aux niveaux de compétence définis par Lind avec toute la réserve nécessaire. Au cas où l'échelle de Lind pourrait être d'application pour cet outil, le score de compétence éthique des futurs enseignants ayant participé à l'étude pourrait alors être considéré comme moyen aussi bien en début qu'en fin de formation. Ce score évolue toutefois de 4,2 points durant la formation, passant d'un score que l'on pourrait alors qualifier de « moyen bas » en début de formation à un score qui serait « moyen élevé » en fin de formation.

Ces résultats nous permettent de valider notre première hypothèse (h1) : *la compétence en raisonnement éthique évolue positivement au cours de la formation initiale des enseignants.*

La comparaison avec les scores obtenus par d'autres outils étant hasardeuse, l'élément essentiel à retenir de ces résultats est que le score de compétence éthique moyen des étudiants serait modérément plus élevé en fin de formation.

4.2 Évolution des préférences éthico-morales

Le graphique ci-dessous compare les moyennes des scores de préférences attribués par les participants (de 1^{ère} et de 3^{ème} année) aux arguments des différents stades lohlbergiens.

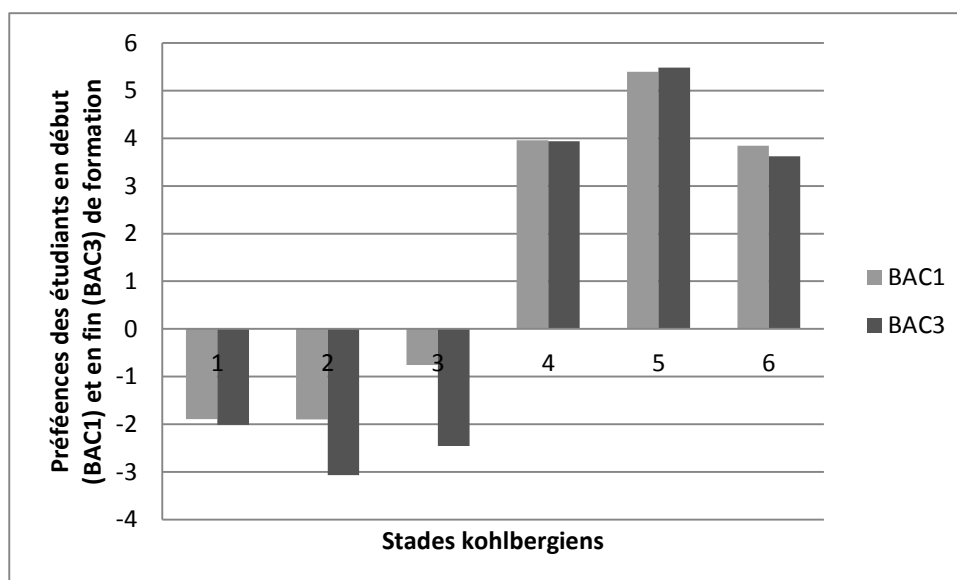


Figure 11. Moyennes des scores de préférences attribués par les participants (de 1^{ère} et de 3^{ème} année) aux arguments des différents stades kohlbergiens

L'évolution qui apparaît probablement le plus nettement dans ce graphique est le fait que les futurs enseignants en dernière année de formation rejettent davantage les arguments des stades inférieurs et particulièrement les arguments des stades 2 et 3. Il est intéressant de noter que ces stades correspondent à peu près au schème éthico-moral « intérêt personnel » de James Rest (Rest, Narvaez, & Bebeau 1999). Les futurs enseignants en fin de cursus de formation rejetteraient dès lors davantage ce schème « intérêt personnel ».

Les arguments éthiques liés au stade 4 semblent faire l'objet d'autant de préférences en première qu'en dernière année de formation. Une légère augmentation des préférences pour les arguments du stade 5 est mesurée en dernière année. En revanche, les arguments du stade

6 suscitent moins de préférences chez les étudiants de dernière année que chez ceux de première année.

4.3 Évolution des stratégies de résolution des dilemmes sociomoraux

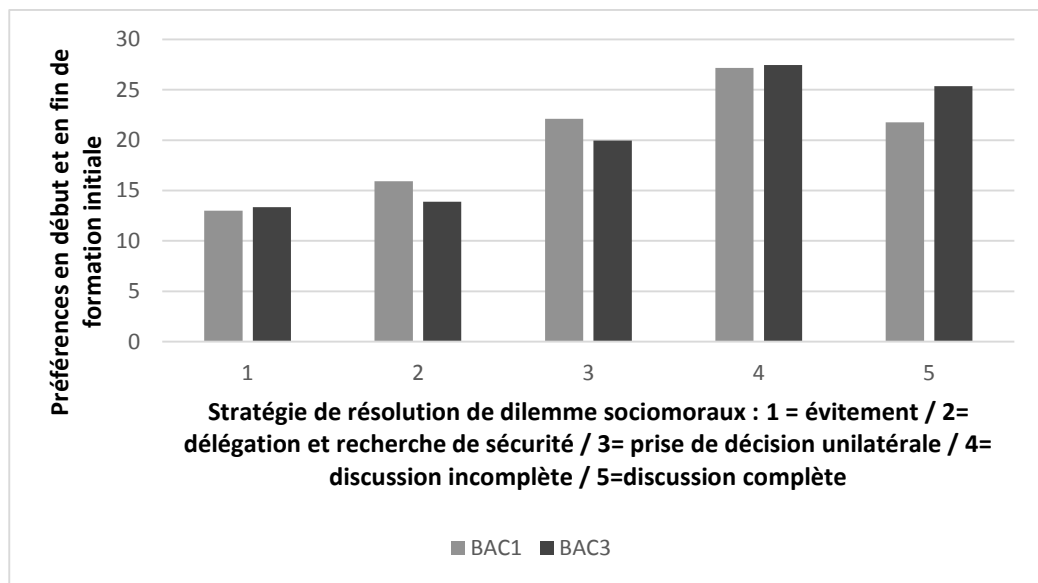


Figure 12. Stratégies de gestion de dilemmes sociomoraux préférées en début et en fin de formation initiale

On peut observer des similitudes entre les stratégies préférées en début et en fin de formation : ainsi, dans les deux études, la discussion incomplète arrive en première position alors que la stratégie d'évitement obtient la dernière place.

Toutefois, une évolution est perceptible entre les deux moments de mesure : en première année de formation, la deuxième stratégie préférée est la décision unilatérale, tandis qu'en dernière année c'est le discours complet qui arrive à cette deuxième position. En outre, le score pour la stratégie de discussion complète est clairement supérieur en dernière année.

Enfin, le questionnaire STRATDIL permet également d'obtenir un score « délibératif » résumant la propension à préférer des stratégies délibératives par rapport aux autres stratégies possibles. Ce score délibératif passe d'une moyenne de 13,6 en début de formation à 20,7 en fin de formation. Les étudiants en fin de formation initiale d'enseignant semblent donc plus favorables aux stratégies délibératives que lorsqu'ils étaient au début de leur formation.

5. Éléments explicatifs de l'évolution des indicateurs d'éthique professionnelle

Parmi les dimensions étudiées comme éléments explicatifs de l'évolution éthique, les activités extracurriculaires et les relations entre étudiants montrent des corrélations significatives avec le score de compétence éthique. Il s'agit de relations que l'on peut caractériser de modérées (,217 et ,244).

Ces données confirment (mais seulement partiellement) notre deuxième hypothèse (h2) : *les opportunités de prise de rôle offertes par l'environnement éducatif seront corrélées avec le score de compétence en raisonnement éthique*. En outre, les données obtenues auprès des étudiants de première année (Chapitre 6) ont révélé davantage de corrélations entre les opportunités de prises de rôle rencontrées dans le cursus secondaire et le score de compétence en raisonnement éthique.

De plus, des corrélations sont observables entre les dispositifs pédagogiques de formation et la propension des étudiants à mettre en place des stratégies délibératives, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 14. Liens entre les opportunités de prise de rôle au sein de la formation des futurs enseignants et leur compétence éthique (SPSS, v.22)

Élément étudié		Score de compétence éthique
Opportunités de prise de rôle dans les activités extracurriculaires (projets, fête, journée sportive, excursion...)	Corrélation de Pearson	,217*
	Sig. (unilatérale)	,029
Opportunités de prise de rôle dans les relations entre étudiants (qualité des relations entre étudiants)	Corrélation de Pearson	,244*
	Sig. (unilatérale)	,016
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).		

Tableau 15. Liens entre les caractéristiques d'une formation de futurs enseignants et la propension de ces futurs enseignants à mettre en œuvre des stratégies délibératives dans leurs propres classes (SPSS, v.22)

Caractéristique du dispositif de formation		Propension à mettre en œuvre des stratégies délibératives
Laisser les étudiants décider de la façon de procéder pour accomplir et mener à bien leurs tâches.	Corrélation de Pearson	,266**
	Sig. (unilatérale)	,010
Favoriser la confrontation des conceptions et opinions entre étudiants.	Corrélation de Pearson	,260*
	Sig. (unilatérale)	,011
Outiller les étudiants pour interagir de façon efficace entre eux, pour mieux travailler en groupe.	Corrélation de Pearson	,209*
	Sig. (unilatérale)	,034
Permettre aux étudiants de présenter les résultats de leurs travaux.	Corrélation de Pearson	,219*
	Sig. (unilatérale)	,028
Faire réfléchir les étudiants aux conséquences de leurs actions et de leurs choix.	Corrélation de Pearson	,213*
	Sig. (unilatérale)	,031
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral) / *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).		

6. Le rôle médiateur de la compétence en raisonnement éthique

Notre troisième hypothèse était que la compétence en raisonnement éthique jouait un rôle de modérateur entre les préférences éthiques et les actions. Voici un modèle, basé sur celui de Lind, représentant les relations entre ces trois variables et le rôle médiateur de la compétence en raisonnement éthique.

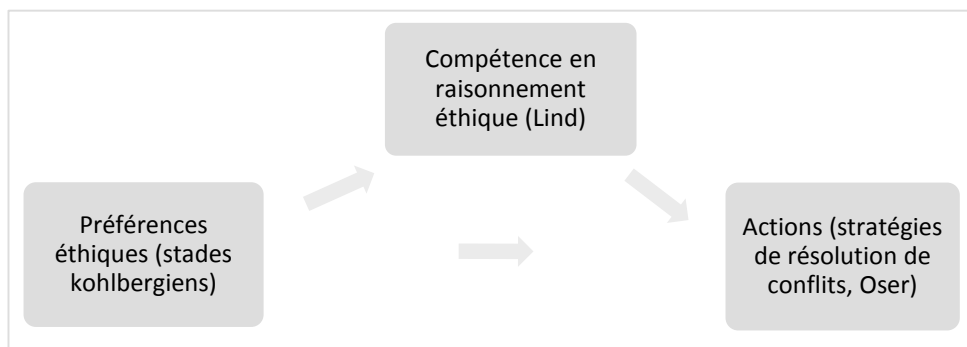


Figure 13. Relations entre préférences éthiques, compétence en raisonnement éthique et actions

Par rapport au modèle de Lind, celui que nous proposons ci-dessus envisage aussi une relation entre préférences éthiques et actions qui ne serait pas due à la compétence en raisonnement éthique, afin de correspondre aux résultats des tests statistiques menés.

Il existe plus de 12 approches statistiques pour vérifier le rôle modérateur d'une variable dans un modèle (Hayes, 2013). Parmi ces méthodes, nous avons choisi de mettre en œuvre la construction d'intervalles de confiance bootstrap, notamment en raison de la puissance statistique offerte par cette approche (Pollaris & Lefèvre, 2017).

Sans entrer dans les détails techniques, le bootstrap non paramétrique permet de construire un intervalle de confiance pour vérifier le rôle de médiation de la compétence en raisonnement éthique.

Les résultats du test par bootstrap non paramétrique montrent une valeur positive aux deux extrémités de l'intervalle de confiance. Cela signifie que dans 95% des cas la valeur estimée de la médiation est supérieure à 0. Cela tendrait à confirmer le rôle de médiateur de la compétence en raisonnement éthique.

Tableau 16. Bootstrap non paramétrique vérifiant le rôle de médiation de la compétence en raisonnement éthique (SPSS, v.22)

Corrélations avec le score C				Préfér. Stade 5		Préfér. Stade 6	Score discursif
	Corrélation de Pearson			,313**		,192**	,112*
	Sig. (unilatérale)			,000		,001	,040
	Somme des carrés et produits croisés			4780,04		2893,92	3824,77
	Covariance:			19,510		11,812	15,611
	N			246		246	246
	Bootstrap ^c	Biais		,002		-,001	,000
		Erreur std.		,064		,065	,068
		Intervalle de confiance à 95 %	Inférieur	,204	,084	,002	
Supérieur	,420		,295	,226			

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).

c. Sauf avis contraire, les résultats du bootstrap sont basés sur 1000 échantillons de bootstrap

Il faut néanmoins relativiser ce résultat par le fait que cette médiation n'aurait pas un poids très fort, avec une corrélation significative, mais limitée à 0,112.

7. Discussion des résultats

Même s'il est impossible d'établir avec certitude des liens de causalité, les résultats de cette étude montrent, pour les trois indicateurs d'éthique choisis, des scores plus élevés en fin de formation qu'au début de celle-ci. Le score de compétence éthique moyen des étudiants a augmenté en fin de formation. Les étudiants de dernière année se montrent plus disposés qu'en première année à mettre en œuvre des méthodes délibératives pour résoudre les conflits sociomoraux survenant en classe. En outre, les étudiants de 3ème année se montrent moins enclins à raisonner de façon préconventionnelle, ce qui semble traduire un développement sur l'échelle kohlbergienne. Cette congruence dans le développement des dimensions

étudiées tend à confirmer l'hypothèse d'un impact positif de la formation initiale d'enseignant sur l'éthique professionnelle (h1).

Il faut néanmoins relativiser ce résultat par le fait que les préférences pour les arguments postconventionnels n'évoluent pas entre la première et la dernière année de formation. Parmi les conditions du développement moral, Jennings, Kilkenny et Kohlberg (1983) ont notamment mis en évidence l'importance d'être confronté à un stade directement supérieur au sien. Une explication plausible de ces résultats serait la rareté des confrontations avec le niveau postconventionnel durant la formation des étudiants ainsi que leurs stages. Les recherches évoquées plus haut (Chang, 1994 ; Cummings, 2007 ; Cummings & al., 2001 ; McNeel, 1994 ; Yeazell et Johnson, 1988) ayant en effet montré que le mode de raisonnement conventionnel semblait dominer dans le monde enseignant.

Comme nous l'avons vu plus haut (Schillinger, 2006), toutes les études supérieures ne semblent pas forcément favoriser le développement d'une compétence éthique. Celui-ci semblerait plutôt dépendre des caractéristiques de leur programme de formation. Les éléments de cette étude qui apparaissent corrélés au développement éthique sont essentiellement extracurriculaires : 1° la qualité de la relation entre les étudiants et 2° la participation à des activités, des projets avec d'autres étudiants. Ces résultats rejoignent ceux de recherches menées autour du climat scolaire comme celle de Brugman, Host, Van Roosmalen, et Tavecchio (1994). Le développement d'une compétence éthique serait, selon ces résultats, davantage corrélé à la qualité des interactions entre pairs qu'au curriculum de formation ou aux méthodes mises en place par les enseignants dans leurs cours. Cela confirme donc partiellement notre deuxième hypothèse (h2).

Certaines caractéristiques des dispositifs de formation sont également corrélées positivement avec la propension des futurs enseignants à mettre en place des stratégies délibératives. Parmi ces corrélations, retenons le fait d'avoir suivi des dispositifs pédagogiques qui laissent les étudiants décider de la façon de procéder pour accomplir leurs tâches, mais également avec les méthodes qui favorisent la confrontation des conceptions et opinions ; ou encore avec les dispositifs qui les font réfléchir aux conséquences de leurs actions et de leurs choix. Ces résultats pourraient probablement s'expliquer par une forme d'isomorphisme. Les étudiants qui ont pu, en tant qu'apprenants, expérimenter des démarches délibératives, et des dispositifs les laissant prendre les décisions eux-mêmes, seraient, en tant que futurs enseignants, plus disposés à inclure leurs propres élèves dans des processus de prise de décision délibératifs.

Notre hypothèse (h3) du rôle de médiation de la compétence en raisonnement éthique est partiellement vérifiée. Une médiation semble effectivement exister, mais celle-ci montre une relation assez faible. Une hypothèse pourrait expliquer ce résultat : la compétence en raisonnement éthique, telle que modélisée par Lind, n'est peut-être qu'un des médiateurs entre les préférences éthiques et l'agir éthique. Ces résultats pourraient confirmer les réserves que nous avons déjà évoquées sur la modélisation opérée par Lind et sur la dichotomie qu'il envisage entre dimensions affective et cognitive de l'éthique. Ainsi, la capacité de mettre en

œuvre des idéaux ne relèverait pas uniquement de capacités cognitives, mais probablement d'autres processus (de Villers Grand-Champs, 2002 et 2005), ce qui pourrait expliquer les résultats obtenus ici.

Ces résultats doivent évidemment être appréhendés en tenant compte des limites inhérentes aux instruments de mesure utilisés. Certains outils n'ont pas passé toutes les épreuves de consistance interne. Enfin, ces outils de mesure étant originaux, la validité externe pose question, et rend difficile la comparaison avec d'autres études. Si les outils de mesure développés pour cette étude montrent certaines faiblesses, leur validité semble toutefois confirmée par la congruence des résultats obtenus en termes de développement éthique.

8. Conclusion du volet quantitatif de la recherche

Cette étude a tenté d'approcher le développement de l'éthique professionnelle durant une formation initiale de futurs enseignants. Dans cette optique, des outils de mesure basés sur un cadre néo-kohlbergien ont été développés et mis en œuvre. Les résultats obtenus confirment la pertinence de penser l'éthique enseignante dans ce cadre théorique cognitivo-développementale. Cette approche théorique a permis d'avancer de façon notable dans la compréhension des phénomènes éthico-moraux (Day & Jesus, 2013, Day 2011a, 2011b), mais les instruments de mesure développés dans son sillon proposent une interprétation forcément limitée de l'éthique professionnelle et ne permettent pas de rendre compte de tous les aspects de l'éthique enseignante.

C'est pourquoi, dans le prochain volet de cette recherche, nous allons confronter les résultats de cette étude à l'observation de futurs enseignants dans leur pratique enseignante. L'observation *in situ* permettant d'appréhender des dimensions de l'agir éthique ignorées par les outils de mesure utilisés dans cette étude. Cela permettra également de vérifier certains résultats de cette recherche dans des situations d'enseignement réelles.

Malgré ces limites, cette étude tend bien à montrer un développement de l'éthique professionnelle durant la formation enseignante étudiée. Ces résultats sont encourageants à deux titres. D'abord parce qu'ils nous renforcent dans l'idée qu'il est possible de mesurer, malgré les limites énoncées, le développement de l'éthique professionnelle. Ensuite parce que ces éléments permettent de rassurer les acteurs impliqués dans cette formation quant à l'effet de celle-ci sur la dimension éthique de l'agir professionnel.

Enfin, ceux-ci devraient nous permettre de réfléchir à des pistes pour améliorer l'efficacité de la formation initiale enseignante en termes d'éthique professionnelle.

Chapitre 8

L'agir éthique des futurs enseignants en stage (volet *in situ*)

L'agir éthique des futurs enseignants en stage (volet *in situ*)

Après avoir étudié la compétence éthique d'enseignants en formation initiale à partir de données récoltées par des questionnaires, nous allons à présent, dans ce volet *in situ*, nous pencher sur l'agir éthique des futurs enseignants en contexte d'enseignement.

Nous pensons, à l'instar de Pachod (2013), que l'éthique enseignante ne s'exerce dans sa complexité qu'au sein de situations d'enseignement réelles, dans la relation éducative spécifique au métier enseignant. S'intéresser à l'agir éthique enseignant nécessite donc de pouvoir l'étudier *in situ*.

Les stages sont des moments importants de la formation des futurs enseignants. Les enseignants-stagiaires y exercent leurs compétences dans des contextes professionnels réels, ils y rencontrent d'autres enseignants ainsi que des élèves, avec lesquels ils sont amenés à construire une relation éducative. Les stages confrontent les enseignants en formation à de nombreuses situations imprévues. Voilà pourquoi le contexte spécifique des stages en formation initiale nous paraît un endroit propice à l'étude de l'agir éthique des futurs enseignants.

Ce volet de notre recherche se base sur deux étapes de récolte de données complémentaires : 1° une observation filmée *in situ* de l'agir éthique de futurs enseignants en stage et 2° des entretiens d'auto-confrontation avec une sélection de ces participants.

1. Questions de recherche du volet *in situ*

Reprenant des résultats du volet précédent, les questions de recherche de cette phase *in situ* visent à leur apporter plus de profondeur, de sens et de nuance.

Q4 : Quels schèmes d'action et de réflexion éthique sont privilégiés par les futurs enseignants durant leurs stages ?

Q5 : Quels éléments semblent avoir un impact sur l'agir éthique des futurs enseignants ?

Q6 : Retrouve-t-on, dans la pratique des futurs enseignants en stage, une évolution observable de leur agir éthique ?

2. Méthodologie

2.1 Participants

Dans cette section, nous allons décrire le déroulement du processus de sélection des participants, ainsi que les caractéristiques de l'échantillon sur lequel porte cette recherche.

2.1.1 Considérations éthiques

La recherche *in situ* se déroulant durant des activités de formation revêtant un caractère certificatif au sein du curriculum des futurs enseignants, il était important de s'assurer que leur participation à la recherche ne leur soit aucunement préjudiciable. L'observation filmée devait donc être réalisée de sorte qu'elle n'ait pas de conséquence négative sur le déroulement du stage, que ce soit durant l'heure observée, mais aussi de façon plus large en évitant de porter atteinte aux relations qu'entretient le stagiaire avec son maître de stage et avec ses élèves.

Autre point d'attention : une prise de vue durant le cours d'un stagiaire novice peut enregistrer des moments de faiblesses, de lacunes ou d'incompétence. Il fallait donc veiller à ce que cette récolte de données et l'exploitation qui allait en être faite ne porte aucunement atteinte à l'intégrité des personnes et n'ait aucun impact négatif sur leur confiance en soi, ou sur leur évaluation de stage.

Les entretiens d'auto-confrontation filmés se déroulant en dehors des stages et de toute activité de formation, le risque lié au caractère certificatif n'était plus présent. Toutefois, ces entretiens devaient amener les participants à s'exprimer sur leur contexte de stage et de formation et devaient dès lors offrir un cadre de parole garantissant confidentialité et respect de l'intégrité des personnes.

Outre l'exigence éthique que représentent ces précautions, elles sont aussi nécessaires au bon déroulement des observations et des entretiens d'auto-confrontation. S'il nous paraissait primordial d'instaurer une relation basée sur le respect et la confiance mutuelle avec les participants, cette relation de qualité est également indispensable pour éviter que la présence du chercheur et le processus de recherche ne faussent la récolte de données. La sécurité et le bien-être des participants ont donc été l'objectif d'une série de mesures prises.

Ainsi, toutes les personnes ayant participé à cette recherche l'ont fait de façon volontaire. Leur consentement éclairé n'a été obtenu qu'après leur avoir expliqué le contexte de la recherche, l'objet d'étude et le déroulement des observations et des entretiens. Le caractère confidentiel des enregistrements leur a également été garanti. A chaque rencontre, il leur a été rappelé que tout ce qui était observé et enregistré dans le cadre de cette recherche était réalisé « en dehors » de leur formation en haute école et que rien de tout ceci ne pourrait être utilisé pour leur évaluation, ni ne serait montré à des enseignants de la haute école. Les participants étaient également informés qu'ils pouvaient recevoir une copie de l'enregistrement réalisé, ce qu'une majorité d'entre eux a demandé. Lors de la retranscription

des enregistrements, les noms et prénoms des participants ont été remplacés par des lettres afin de protéger leur identité.

2.1.2 Constitution de l'échantillon

Afin de mener à bien ce volet de notre recherche, nous devons observer des futurs enseignants dans leur pratique de stage. En Communauté française de Belgique, les stages des futurs enseignants en formation initiale en haute école sont organisés durant les trois années de formation, mais les stages de première année sont très limités et sont davantage des stages d'observation que de participation. Nous avons donc décidé de constituer deux groupes d'étudiants de taille comparable : un premier groupe de futurs enseignants en début de deuxième année pouvant être considéré comme étant « en début de formation » ; et un deuxième groupe en fin de troisième, étant donc « en fin de formation ».

Nous avons envoyé un courrier électronique à plusieurs groupes d'étudiants en deuxième et en troisième année de formation, expliquant les objectifs de la recherche, le déroulement des observations filmées et leur caractère confidentiel des données récoltées lors de cette recherche. Certains d'entre eux ont demandé des précisions quant au déroulement de ces observations.

Finalement, 34 étudiants se sont portés volontaires pour être observés et filmés durant une ou plusieurs heures de cours.

2.1.3 Caractéristiques de l'échantillon

▪ Différences

Genre : les 34 étudiants sont majoritairement de sexe féminin. On retrouve ainsi au sein de l'échantillon 29 participantes, pour seulement cinq participants. Sans être exactement fidèle à l'équilibre masculin/féminin en formation initiale d'enseignants, l'échantillon reflète néanmoins le nombre plus important d'étudiantes inscrites par rapport au nombre d'étudiants.

Année d'étude : L'échantillon se compose de 17 participants en deuxième année d'étude et 17 participants en troisième année d'étude. Soit un nombre identique d'étudiants de chacune de ces deux années.

Section : Parmi les 34 étudiants, 24 se destinent à l'enseignement secondaire inférieur (ils enseigneront donc essentiellement à des enfants de 12 à 15 ans) et 10 étudiants sont inscrits dans des études d'instituteur primaire (et prendront en charge des enfants de 6 à 12 ans).

▪ Similitudes

Des participants volontaires : Cet échantillon est uniquement constitué de participants volontaires, prêts à être filmés. Il est donc probablement composé d'étudiants qui ne sont pas dérangés par la présence d'une caméra. Cette caractéristique commune pourrait être vue comme un point positif, elle permettrait en effet de limiter l'effet parasite de la présence d'une caméra au sein de la classe sur l'attitude de l'enseignant-stagiaire filmé. Mais elle représente

aussi un inconvénient dans la mesure où ces étudiants ne sont peut-être pas représentatifs de l'ensemble des étudiants en formation initiale d'enseignants.

2.2 Technique d'observation : l'observation filmée

2.2.1 Objectif

L'objectif de cette observation filmée est de pouvoir obtenir des données sur l'agir éthique des futurs enseignants dans un contexte réel d'enseignement. Ces données nous seront utiles à deux égards : 1° afin d'être traitées comme données de recherche analysables directement et 2° afin de permettre une deuxième récolte de données analysables, lors d'entretiens d'auto-confrontation basés sur les vidéos filmées.

2.2.2 Une observation naturaliste

Cette étape de récolte de données est une observation directe filmée dans une situation naturelle (observation naturaliste), c'est-à-dire « dans le cadre naturel dans lequel se manifestent les comportements à observer » (Norimatsu & Pigem, 2008, p. 15). Elle est généralement utilisée « pour étudier la relation entre le comportement et les éléments de son environnement. Dans cette approche, en principe, le comportement étudié n'est pas provoqué, et il faut parfois attendre longtemps son apparition spontanée. » (Norimatsu & Pigem, 2008, p. 15).

L'avantage de l'observation directe sur d'autres méthodes de recherche est qu'elle permet d'étudier les comportements étudiés sans devoir passer par un outil intermédiaire, comme c'est le cas avec les questionnaires ou les entretiens de recherche.

Dans la mesure où l'observateur ne participe pas aux actions observées et tente d'influer le moins possible sur le comportement, il s'agit d'observation non participante (ou non interventionniste).

2.2.3 Lieux d'observation

Les observations ont été menées dans des écoles de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, situées à Bruxelles. Ces écoles étaient les lieux de stage des participants à cette recherche.

Les prises de vues ont eu lieu dans 10 écoles de l'enseignement fondamental et 24 écoles de l'enseignement secondaire.

2.2.4 Démarches préparatoires

Les futurs enseignants volontaires pour participer à la recherche ayant été déterminés, d'autres participants indirects ont dû être contactés afin d'être informés des objectifs et du déroulement de la recherche. Ces démarches visaient également à obtenir leur consentement éclairé de participation.

Dans un premier temps, les maîtres de stage concernés ont été contactés. Selon les cas et les préférences des participants, nous avons contacté les 34 maîtres de stage par téléphone ou par email. Quel que soit le moyen utilisé, nous leur avons communiqué les mêmes informations, à savoir :

- les objectifs et le contexte de la recherche ;
- la nécessité de pouvoir filmer de futurs enseignants durant leur stage ;
- l'accord de leur stagiaire ;
- le déroulement des prises de vue et le matériel utilisé ;
- le caractère confidentiel de la recherche (anonymisation, non-diffusion...) ; et
- l'assurance que la direction de l'école et les parents d'élèves soient informés que leur autorisation était demandée.

Suite à ces contacts, seuls deux maîtres de stage sur les 36 contactés initialement ont refusé. Les raisons de ce refus étaient la crainte que la prise d'image perturbe le bon déroulement du cours. Les deux futurs enseignants concernés par ce refus n'ont donc pas pu participer à la recherche.

Dans un deuxième temps, les directions des écoles concernées ont été contactées afin de leur communiquer les mêmes informations que celles données aux maîtres de stages. Toutes les directions contactées ont marqué leur accord pour participer.

Une fois les accords des maîtres de stage et des directions obtenus, il restait à obtenir l'accord éclairé des parents. Celui-ci était d'autant plus essentiel que des élèves mineurs allaient devoir être pris en images pour pouvoir mener à bien la recherche, même s'ils n'étaient pas les sujets principalement filmés.

Une lettre donnant toutes les informations utiles sur la recherche et le déroulement des prises de vue a été donnée aux parents des élèves. Ce courrier reprenait les informations communiquées aux maîtres de stage en insistant sur la non-diffusion des images prises. Un talon-réponse demandait l'accord écrit des parents à la participation de leur enfant au dispositif de recherche décrit.

La vaste majorité des parents a accepté la participation de leur enfant. Seule une trentaine de parents n'ont soit pas rendu le talon, soit refusé le fait que leur enfant soit filmé. La prise de vue en classe a tenu compte de cette contrainte, comme nous le verrons ci-dessous.

Après avoir reçu l'accord éclairé de toutes les parties impliquées, nous nous sommes rendus dans les classes de stage afin de réaliser les prises de vue.

2.2.5 Déroulement des prises de vues

Les observations filmées se déroulent dans les classes de stage des enseignants-stagiaires participants. Elles ont eu lieu durant les cours assurés par ces derniers.

Le chercheur s'installait à l'arrière de la classe à un endroit où il pouvait se faire oublier du futur enseignant observé en stage, pris dans le feu de l'action de l'acte d'enseignement.

Les observations ont été enregistrées à l'aide d'une caméra vidéo numérique équipée d'un microphone de qualité afin d'avoir une trace analysable la plus fidèle possible de l'acte d'enseignement et de la situation observée. Cette caméra, posée sur la table à laquelle le chercheur était assis, était d'un petit format et d'apparence discrète afin d'éviter de se faire remarquer par l'enseignant-stagiaire ou les élèves.

Si, dans la classe observée, un parent d'élève n'avait pas donné l'autorisation que son enfant soit filmé, celui-ci était soit assis hors du champ de la caméra, soit la caméra elle-même était placée de sorte que l'élève ne soit pas filmé. Et si le déroulement du cours amenait cet élève à devoir se déplacer devant l'objectif (pour aller au tableau ou circuler en classe), la prise de vue était arrêtée avant qu'il ne soit filmé.

Mis à part quelques brèves exceptions, où les élèves paraissaient amusés à l'idée d'être filmés, le dispositif de prise de vue ne semble pas avoir influencé l'attitude des élèves ni le déroulement du cours.

Dans quelques cas, il n'a pas été possible de trouver un moment où le chercheur pouvait se déplacer durant les cours qui auraient pu être observés. La solution trouvée pour ces derniers a été de proposer au maître de stage de filmer le ou les cours et de transmettre la vidéo au chercheur. Les données récoltées de cette manière étaient également exploitables pour la recherche, même si dans l'un ou l'autre cas, l'enregistrement s'est avéré de moins bonne qualité que celui réalisé par le chercheur.

2.2.6 Limites

Les prises de vues dans les écoles de stage ont permis de récolter un matériau riche. Les vidéos réalisées reprennent des situations d'enseignement réelles vécues par des enseignants-stagiaires. Il nous semble toutefois déjà utile à ce stade de relever deux limites liées à ce dispositif de récolte de données.

La première limite concerne le contexte de la prise d'images. L'étudiant filmé durant son stage s'est retrouvé observé par un maître de stage, un chercheur et une caméra. Nous avons essayé de réduire l'influence de ces observateurs en rendant l'observation filmée la plus discrète possible. Concernant la présence du maître de stage, celui-ci ayant également un rôle d'évaluateur, nous lui avons demandé de ne pas tenir compte de la leçon filmée en termes d'évaluation étant donné le dispositif de recherche. L'étudiant était informé que cette leçon filmée ne serait aucunement évaluée. Mais, malgré tous les efforts mis en place pour rendre ces observations les plus neutres possible, il reste fort probable que la présence de ces trois regards ait influencé l'agir des étudiants.

La deuxième limite concerne le fonctionnement des stages en formation initiale d'enseignants. Il est important de noter que les enseignants-stagiaires se retrouvent généralement dans des situations beaucoup plus cadrées que leurs futurs collègues déjà en fonction. Étant donné leur statut de novice, et pour s'assurer du meilleur déroulement possible de leurs stages, les cours donnés par les enseignants-stagiaires sont préparés avec l'aide de leurs formateurs en haute école et de leur maître de stage. Ainsi, l'agir pédagogique

observé peut effectivement révéler des choix posés par le stagiaire, mais il peut aussi refléter des demandes provenant des formateurs en haute école ou des maîtres de stage.

La troisième limite est liée aux données récoltées au moyen d'une observation filmée. La prise de vue permet de garder des traces de l'agir enseignant des stagiaires : les consignes qu'ils donnent aux élèves, leur façon d'interagir avec eux, la façon dont ils gèrent des situations imprévues... Néanmoins, comprendre l'agir éthique sans avoir également accès aux intentions derrière les actes, aux réflexions des futurs enseignants, peut s'avérer difficile, voire dans certain cas impossible.

C'est notamment pour pallier aux limites énoncées ci-dessus que nous avons décidé de combiner l'observation directe avec d'autres techniques indirectes, tel que préconisé par Norimatsu et Pigem (2008) qui insistent sur l'intérêt de ce type d'approche mixte pour permettre une meilleure interprétation des faits observés.

2.3 Entretiens d'auto-confrontation

2.3.1 Objectifs

Comme nous venons de l'évoquer, les enregistrements vidéo réalisés dans les classes de stage représentent un matériau riche, mais qui comporte également des limites quand il s'agit de comprendre l'éthique des futurs enseignants.

La compétence éthique, telle que conceptualisée par la théorie du double aspect (Lind, 2008), met en évidence l'articulation entre idéaux éthiques, raisonnement éthique et agir éthique. Se limiter à récolter des données observables sur l'agir éthique ne permettrait pas d'appréhender la compétence éthique dans sa complexité.

Il nous fallait donc pouvoir accéder aux idéaux, aux intentions et aux réflexions éthiques guidant les actions des enseignants-stagiaires durant leurs stages. Après avoir envisagé plusieurs pistes méthodologiques, l'approche la plus adéquate à ces objectifs nous a semblé être la technique de l'entretien d'auto-confrontation.

2.3.2 Principes

L'entretien d'auto-confrontation (ou self-confrontation) peut être défini comme un entretien de recherche dont la spécificité consiste à remettre les acteurs en situation vécue en les confrontant à des traces de leur activité (Theureau, 2010). Ces traces peuvent être de diverses natures, mais consistent le plus souvent en des enregistrements vidéo.

L'entretien d'auto-confrontation incite les participants à commenter les traces qui leur sont présentées et permet ainsi de mieux « saisir l'activité, c'est-à-dire ce qui se fait réellement, mais aussi, ce qui ne se fait pas, ce que l'on aurait voulu ou pu faire sans y parvenir » (Vidalenc & Malric, 2013).

Meyer et Peltier (2011) relèvent que la littérature distingue trois types d'entretiens : l'auto-confrontation individuelle durant laquelle le sujet est confronté à sa propre activité et peut

commenter et expliciter celle-ci ; l'auto-confrontation croisée qui confronte l'activité d'un participant au regard d'un autre participant ; et enfin la confrontation collective se déroulant en groupe. L'objectif des entretiens d'auto-confrontation menés dans cette recherche étant de récolter les intentions des participants et leur réflexion personnelle. Nous avons donc logiquement opté pour des entretiens d'auto-confrontation individuels.

2.3.3 Déroulement

La méthode de l'entretien d'auto-confrontation est considérée comme une des plus lourdes à mettre en œuvre (Boubée, 2010). Elle oblige les participants à doubler leur temps investi. Les obligations et démarches du chercheur se multiplient, et le traitement des données se complexifie par la présence de deux corpus.

La lourdeur du dispositif d'auto-confrontation, la chronologie des stages en formation initiale et la disponibilité limitée des étudiants a rendu impossible la participation des 34 stagiaires filmés au volet d'auto-confrontation. Le temps écoulé entre l'activité filmée et l'entretien d'auto-confrontation devant être le plus limité possible pour permettre aux participants de s'en souvenir avec un maximum de précision (Meyer & Peltier, 2011), le nombre d'étudiants ayant pu participer à un entretien d'auto-confrontation a été limité à 10 parmi les 34 étudiants filmés en stage. Les caractéristiques de ces participants sont similaires à celles de notre échantillon initial : une majorité de participants féminins (neuf sur les dix), cinq participants en deuxième année de formation et cinq participants en dernière année de formation.

Chaque entretien a été préparé soigneusement. La vidéo enregistrée durant le cours donné par le stagiaire a été visionnée et une sélection a été faite reprenant le matériau le plus riche afin d'obtenir une vingtaine de minutes de l'activité filmée à visionner durant l'entretien d'auto-confrontation. Cette sélection est indispensable pour des raisons pratiques de temps disponible pour les entretiens et parce que beaucoup de moments durant les cours filmés ne constituaient pas matière à analyse. Les séquences ont toutefois été sélectionnées en veillant à ce que le montage réalisé respecte les grandes étapes de l'activité, son déroulement global et son ambiance. Les questions de base de l'entretien ont également été préparées lors du visionnement des vidéos par le chercheur. Celles-ci demandaient aux participants d'explicitier leurs actions : « qu'êtes-vous en train de faire à ce moment-là ? » ; mais également d'accéder aux intentions derrière les actions « quel est votre but à ce moment-là ? » et aux réflexions dans les actions « à quoi réfléchissiez-vous à ce moment-là ? ».

Les entretiens proprement dits se sont déroulés dans un local équipé d'un projecteur permettant la diffusion de la vidéo de l'acte d'enseignement. Le participant était assis face à l'écran et une caméra était placée de sorte que l'écran soit filmé en même temps que l'entretien était enregistré.

Dans un premier temps, le participant était accueilli en le remerciant pour le temps qu'il consacrait à cette recherche. Le caractère confidentiel de l'entretien qui allait avoir lieu était rappelé en même temps que l'objectif de celui-ci. Nous avons également insisté sur le fait

que nous ne poserions pas de jugement ni d'évaluation à propos des actes et qu'il s'agissait bien ici d'une visée compréhensive. Tout au long de l'entretien, les paroles du participant ont été accueillies avec bienveillance afin que celui-ci ne se sente à aucun moment jugé.

Une fois l'introduction faite, la vidéo était lancée et arrêtée à plusieurs moments en laissant un silence pour permettre au participant d'explicitier spontanément dans un premier temps. Si cela était nécessaire, des questions étaient posées visant d'abord à faire expliciter l'action, ensuite à développer les intentions derrière l'action, et enfin à retrouver les réflexions ayant mené aux actions, les fondements des actions observées.

Les entretiens d'auto-confrontation ont duré, selon les participants, entre une heure et une heure trente par participant pour quinze à vingt minutes de l'acte initial d'enseignement visionné. Certains passages vidéo ont parfois été revus plusieurs fois à la demande des participants ou à l'initiative du chercheur afin de faciliter le souvenir de l'action vécue initialement.

2.3.4 Retranscription des entretiens d'auto-confrontation

Les entretiens d'auto-confrontation ayant été enregistrés sous forme audiovisuelle, ces enregistrements ont été retranscrits, avec quelques remarques telles que (rires) lorsque cela semblait utile à la bonne compréhension des verbatims.

Des explications relatives à la situation montrée à l'écran durant les entretiens ont aussi été incluses dans les retranscriptions afin de s'assurer de disposer de toutes les informations nécessaires à leur analyse.

2.3.5 Limites

Comme nous l'avons précisé plus haut, le temps écoulé entre l'activité initiale et l'activité d'auto-confrontation devrait être le plus réduit possible afin de permettre le souvenir le plus précis de l'activité vécue. Selon les participants, il s'est écoulé entre trois jours et deux semaines entre les deux activités. Ces délais sont dus au fait que les étudiants en stage étaient pris par leur travail de stage et ne pouvaient se libérer avant la fin de celui-ci. Et une fois leur stage terminé, ils étaient également fort occupés par les cours qu'ils devaient suivre. Il est fort probable que si les entretiens d'auto-confrontation avaient pu être menés plus rapidement après les activités initiales, le corpus récolté aurait été plus riche et plus conforme au vécu initial.

Comme le souligne Boubée (2010), la méthode de l'auto-confrontation fait également l'objet de critiques sur le plan théorique. Certains auteurs émettent des réserves sur la valeur scientifique du contenu introspectif qu'il suscite. Ces critiques ont été récusées, notamment par Theureau (2010), qui estime, au contraire, que les modalités de l'entretien d'auto-confrontation, qui replace le sujet dans le contexte de l'action et implique celui-ci dans une coanalyse, permettent d'éviter des écueils rencontrés par d'autres options méthodologiques.

3. Traitement des données récoltées

Dans cette section, nous verrons comment les données récoltées durant les observations filmées et durant les entretiens d'auto-confrontation ont été traitées afin de répondre aux questions de recherche.

3.1 Traitement des données récoltées durant l'observation et résultats

Les données récoltées durant l'observation filmée *in situ* ont été traitées à l'aide d'une matrice de codage des actions et réflexions éthiques. Cette section décrit la matrice utilisée, la procédure de codage et le résultat de celui-ci.

3.1.1 Matrice utilisée

La matrice de codage utilisée est basée sur celle mise au point par Johnson (2004) qui a été traduite et validée pour cette recherche (Chapitre 5).

Pour rappel, il s'agit d'une matrice permettant de classer qualitativement des jugements et des actions réalisées par des enseignants en référence à trois schèmes :

- (1) le schème de l'**intérêt personnel** qui décrit des individus capables de peu de décentration sociale et se réfère aux deuxième et troisième stades de développement de Kohlberg ;
- (2) le schème du **maintien de la norme** qui met l'accent sur l'importance de règles et d'un système hiérarchique stable, assimilable quatrième niveau de Kohlberg ; et
- (3) le schème **postconventionnel** qui correspond au niveau postconventionnel de Kohlberg.

Le tableau repris ci-dessous propose une vue d'ensemble de cette matrice de codage. Le schème « intérêt personnel » correspond à des jugements et des actions menées avant tout dans l'intérêt de la personne à l'origine de ceux-ci. En termes d'actions, ce schème correspond notamment à des stratégies enseignantes qui ne tiennent pas compte des besoins des apprenants.

En descendant verticalement, la complexité des jugements et des actions augmente avec les catégories conventionnelles et postconventionnelles. Ainsi, le schème postconventionnel est lié à la volonté mettre en place la coopération avec autrui, ainsi que la conviction que les normes doivent être sujettes à discussion.

Tableau 17. Résumé de la matrice de codage utilisée dans l'analyse des vidéos

Schème	Jugement	Action
Intérêt personnel	L'enjeu est l'intérêt personnel.	L'action est réalisée sans prendre autrui en considération.
Maintien de la norme	Les normes et les règles s'appliquent à tous.	L'action est réalisée par respect envers le système social.
Postconventionnel	Les normes sont relatives.	Les idéaux sont discutés, réfléchis, constamment réévalués.

Pour rappel, la fiabilité de l'outil entre différents évaluateurs a été vérifiée (Chapitre 5).

3.1.2 Le codage des vidéos

Les 34 vidéos de futurs enseignants donnant cours durant leur stage ont été analysées au moyen de la matrice de codage. Les jugements et actions en classe de chaque futur enseignant ont été codés dans une des trois catégories de cette matrice.

Ce codage nous a permis d'obtenir un score par schème (intérêt personnel, maintien des normes, postconventionnel) pour chaque étudiant correspondant à la proportion en nombre de comportements attribués à un schème par rapport aux deux autres schèmes.

Nous avons exprimé ce score par schème en pourcentage relatif. Le score de chaque schème s'élève entre 0% (aucun comportement pour ce schème) et 100% (tous les comportements observés attribués à ce schème).

3.1.3 Limites liées au traitement des données filmées

Le codage, qui a été réalisé sur base des données filmées, a consisté à cocher un des trois schèmes lorsqu'une action réalisée ou un jugement posé par un stagiaire permettait d'être analysé à l'aide de la matrice. Une des limites de cette méthode est que l'importance de l'action ou du jugement pouvait difficilement être mesurée. Ainsi, une action comptée une seule fois pour un schème pourrait avoir une plus grande importance dans le déroulement du cours en comparaison à deux autres actions comptées deux fois dans un autre schème.

Nous avons envisagé de chronométrer la durée des actions, mais cela s'est avéré non seulement très complexe à mettre en œuvre, mais également peu pertinent pour mesurer l'importance des comportements des futurs enseignants durant la leçon. La méthode de codage utilisée nous est apparue comme la moins mauvaise option malgré ses limites.

Enfin, les limites que nous avons évoquées plus haut, liées à la méthode d'observation filmée, se sont confirmées durant le processus de codage. Nous avons dû interpréter des comportements observés sans avoir accès ni aux intentions, ni aux réflexions des futurs enseignants. L'éthique se définit pourtant par cette dimension réflexive, par cette réflexion en lien avec les intentions. Se limiter à un traitement de données observables ne permet donc pas d'appréhender l'éthique des futurs enseignants dans sa complexité. Voilà pourquoi

l'analyse des données récoltées durant les entretiens d'auto-confrontation nous semblait également indispensable.

3.1.4 Les résultats du volet « observations filmées »

- Schèmes d'agir éthique des futurs enseignants durant leurs stages

L'analyse des vidéos filmées durant les stages des étudiants montre que le schème apparaissant le plus est celui du *maintien de la norme* : 83,71% des comportements observés ont été notés comme appartenant à ce schème.

Le deuxième schème le plus observé, le schème *postconventionnel*, se trouve loin derrière le premier puisqu'il a été relevé pour 10,11% des comportements observés.

Le schème *intérêt personnel* vient en troisième lieu avec 6,18% des comportements relevés.

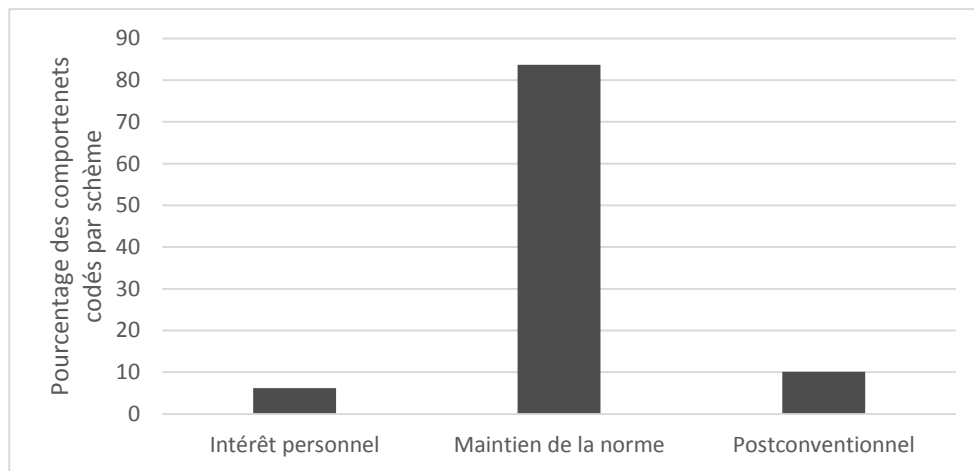


Figure 14. Résultats du codage des 34 observations filmées

- Différences entre les schèmes observés chez les futurs enseignants en début de formation et chez les futurs enseignants en fin de formation

L'échantillon étudié étant composé d'un nombre égal d'étudiants en deuxième année de formation, réalisant leur premier stage, et d'étudiants en dernière année de formation, réalisant le dernier stage de leur cursus, nous avons pu comparer les schèmes observés chez ces deux groupes de futurs enseignants.

Il n'y a pas de grande différence entre les deux groupes en ce qui concerne le schème *maintien de la norme*, même s'il apparaît légèrement plus élevé chez les étudiants en fin de formation. Il est relevé pour 82,42% des comportements observés chez les étudiants réalisant leur premier stage et pour 85,06% chez les étudiants réalisant le dernier stage de leur cursus.

En revanche l'ordre des deux autres schèmes diffère entre les deux groupes d'étudiants. Ainsi, le schème *intérêt personnel* arrive en deuxième position chez les stagiaires les plus novices avec 9,89% de comportements codés pour ce schème. Le même schème n'arrive qu'en troisième position chez les étudiants en dernière année de formation avec seulement 2,3% de comportements reliés à ce schème.

Le schème *postconventionnel* apparaît, dès lors, en deuxième position chez les étudiants réalisant le dernier stage de leur cursus avec 12,34% d'occurrences. Chez les étudiants prestant leur premier stage, le schème postconventionnel n'a été relevé que pour 7.69% des comportements.

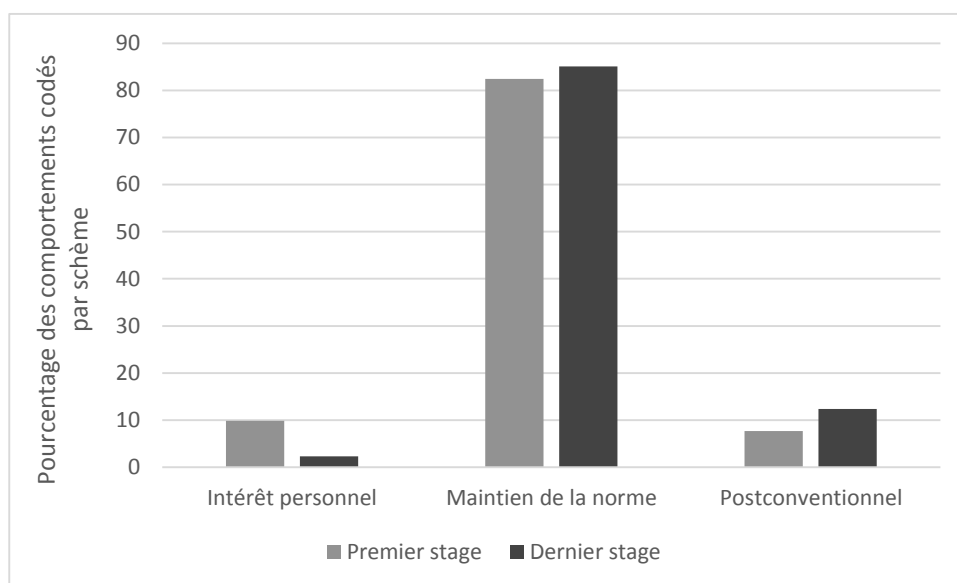


Figure 15. Différences entre les schèmes observés chez les futurs enseignants en début de formation et chez les futurs enseignants en fin de formation.

3.1.5 Discussion des résultats

Étant donné les limites énoncées plus haut, relatives à la récolte des données ainsi que celles liées au traitement de celles-ci, il nous semble important de rappeler que ces résultats sont à interpréter avec précaution en gardant ces limites à l'esprit.

Les résultats tendent, malgré cela, à confirmer les conclusions des recherches précédentes (Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001 ; McNeel, 1994 ; Yeazell et Johnson, 1988) évoquées dans notre revue de la littérature. Celles-ci montraient une prédominance du schème *maintien de la norme* (ou du schème conventionnel, selon le référent théorique mobilisé) chez les futurs enseignants.

Au vu des données récoltées et analysées ici, il semblerait donc que ce schème *maintien de la norme* ne soit pas uniquement majoritaire dans le raisonnement des enseignants en formation, mais aussi dans leur agir.

Les différences observées entre l'agir des étudiants en début et en fin de formation pourraient traduire une évolution de leur agir éthique. La moindre propension des étudiants de dernière année à agir dans le sens de leur intérêt personnel et davantage dans des formes postconventionnelles peut être interprétée comme un indicateur de développement de l'éthique enseignante.

Le fait que le schème *maintien de la norme* resterait prédominant et s'accentuerait même légèrement chez les étudiants en fin de formation souligne encore une fois l'importance de ce schème dans le monde enseignant. La formation initiale semblerait avoir peu d'impact sur cet aspect, les scores des deux groupes (en début et en fin de formation) étant très proches.

3.2 Traitement des données récoltées durant les entretiens d'auto-confrontation

Dans cette section, nous décrirons le traitement des données présentes dans les verbatims des entretiens d'auto-confrontation. Dans un premier temps, nous présenterons l'utilisation que nous avons faite du logiciel RQDA. Nous verrons ensuite comment les catégories ont été élaborées, par un aller-retour entre le cadre théorique et le matériau analysé. Enfin, les résultats de cette catégorisation seront présentés pour l'ensemble des participants ainsi qu'en différenciant les futurs enseignants en début et en fin de formation. Ces résultats seront illustrés par une sélection d'extraits de verbatims pour chaque catégorie, permettant au lecteur de mieux comprendre chaque catégorie.

3.2.1 L'utilisation du logiciel RQDA

Il existe de nombreux logiciels développés pour analyser des données qualitatives. Après avoir comparé les logiciels existants et les fonctions qu'ils proposent, notre choix s'est porté sur le logiciel libre RQDA (R-Based Qualitative Data Analysis). Il s'agit d'une application au sein du logiciel R qui a été conçue pour permettre et faciliter l'analyse de données textuelles. Le choix de RQDA se justifie par les fonctions qu'il propose et son fonctionnement qui était adapté à la méthode d'analyse prévue. Nous avons utilisé la version 0.2-7, via le package Rstudio pour le logiciel R.

Après avoir importé l'ensemble du corpus dans RQDA, nous avons pu y créer les codes (ou catégories) qui allaient servir à l'analyse. Une fois ceux-ci créés, chaque entretien a été codé au sein du logiciel. L'avantage principal de travailler avec un logiciel de ce type est qu'il est possible de retrouver en quelques clics tous les extraits de textes repris pour une catégorie. En outre, les parties de texte codées restent reliées à leur texte d'origine ce qui rend l'accès au contexte dans lequel elles se situent plus facile. Enfin, les sujets peuvent être regroupés pour permettre des analyses au sein de sous-groupes.

Outre les fonctions de codage, RQDA propose un système de mémo à différents niveaux, permettant de garder des notes en lien avec le corpus, les catégories, ou les sous-groupes de participants. Un outil « journal » est également proposé permettant de prendre des notes au jour le jour et de garder ainsi une trace chronologique de l'évolution du codage. Ces différents outils se sont avérés particulièrement utiles à l'analyse, nous permettant de noter aisément nos réflexions au fur et à mesure du codage.

3.2.2 La création des catégories

Nous sommes partis d'un nombre limité de sous-catégories regroupées au sein de deux catégories principales. Celles-ci ont été conçues après une lecture « flottante » du corpus, c'est-à-dire « intuitive, très ouverte à toutes idées, réflexions, hypothèses » (Bardin, 2001, p. 74). En croisant cette lecture avec nos objectifs de recherche et notre cadre conceptuel, nous sommes arrivés à cette première catégorisation :

- I. Les schèmes d'action et de réflexion éthique des enseignants-stagiaires ;
 - a. *Intérêt personnel*
 - b. *Maintien de la norme*
 - c. *Postconventionnel*
- II. Les origines des schèmes d'action et de réflexion éthique ;
 - a. *Expérience privée (familiale, mouvements de jeunesse...)*
 - b. *Expérience vécue en tant qu'élève de l'enseignement obligatoire*
 - c. *Formation en haute école*
 - d. *Influence du maître de stage*
 - e. *Conflits cognitifs vécus durant le stage*

Une fois cette première ébauche de catégories définies, nous avons découpé le verbatim en unités de sens (Albarelo, 2003, p. 55) afin de préciser la catégorisation. Au fur et à mesure du codage des entretiens, la nécessité de créer de nouvelles catégories et sous-catégories est apparue. Le processus de création de catégories n'a donc pas été linéaire, nous avons dû opérer des allers-retours réguliers. Des catégories créées provisoirement ont été parfois regroupées entre elles, parfois éliminées durant le processus de codage.

3.2.3 Tableau des catégories finales

Aux deux grandes catégories anticipées initialement (schèmes d'action et origine de ceux-ci) s'est ajoutée une troisième : les obstacles à l'agir éthique. Cette catégorie reprend tous les énoncés des étudiants faisant référence aux éléments les empêchant de mettre en œuvre leurs idéaux éthiques, de les transformer en agir éthique.

Nous nous retrouvons finalement avec 3 grandes catégories au sein desquelles sont regroupées des catégories, elles-mêmes divisées en sous-catégories, selon le tableau suivant :

Tableau 18. Catégories utilisées pour le codage des entretiens d'auto-confrontation et occurrences par catégorie

a. Schèmes d'action et de réflexion éthique	Occurrences
i. Intérêt personnel	19
I. Adhésion	16
II. Rejet	3
ii. Maintien de la norme	61
I. Adhésion	45
II. Rejet	16
iii. Postconventionnel	17
I. Adhésion	17
II. Rejet	0
iv. Prise de rôle *	68
b. Origine des schèmes	
i. Vécu en tant qu'élève	30
ii. Formation en haute école	6
I. Au sein des cours	3
II. Dans d'autres stages	3
iii. Influence du maître de stage	34
I. Conseils/réflexion guidée	6
II. Imposition	28
iv. Conflits cognitifs/dilemmes éthiques	30
I. Conflits cognitifs	15
II. Dilemmes éthiques	15
c. Obstacles à l'agir éthique	
i. Difficulté de bien connaître les élèves	20
ii. Être évalué durant le stage	18
iii. Désaccord avec le maître de stage **	48

* Nous avons placé la catégorie prise de rôle au sein des « schèmes d'action et de réflexion éthique ». Cette classification pourrait être remise en question, toutefois les extraits de texte repris dans cette catégorie « prise de rôle » font référence à une forme d'agir éthique basée sur une capacité de « prise de rôle », de décentration sociocognitive des futurs enseignants et peut dès lors être assimilée à un schème d'action et de réflexion.

** Il est utile de mentionner qu'il y a beaucoup de recoupements entre la catégorie c.iii. « désaccord avec le maître de stage » et la catégorie b.ii.II. « imposition du maître de stage ». Nous avons toutefois décidé de conserver deux catégories étant donné qu'elles nous paraissaient utiles à notre analyse et qu'elles ne se recoupaient pas totalement.

3.2.4 Catégories et sous-catégories illustrées par des extraits du corpus

a) Schèmes d'action et de réflexion éthique

Les catégories reprises ici comprennent les schèmes intérêt personnel, maintien de la norme, et postconventionnel en référence au cadre théorique néo-kohlbergien.

Pour chacun de ces trois schèmes, ont été dégagés, d'une part, les extraits indiquant une adhésion au schème en question et, d'autre part, les extraits indiquant un rejet de ce schème.

Enfin, une quatrième catégorie s'y retrouve : les références au concept de prise de rôle. Concept central dans la théorie kohlbergienne, la prise de rôle peut représenter d'un côté une **capacité de prise de rôle** témoignant du développement sociocognitif du sujet. D'un autre côté, il peut être abordé comme une caractéristique du contexte éducatif, les **opportunités de prise de rôle** offertes par un contexte éducatif étant *des éléments favorables au développement éthico-moral*. Les extraits repris ici font exclusivement référence à une capacité de prise de rôle chez les participants.

i) Schème intérêt personnel (19 occurrences)

I) Adhésion au schème intérêt personnel (16 occurrences)

Participant C : ici si j'avais pris le journal de classe, ils m'auraient pris comme la méchante (...) ils vont m'en faire voir de toutes les couleurs si je les ennuie dès la première heure.

Participant D : si ça prend trop de temps, c'est mauvais pour mon évaluation. Pour le timing. C'est un point qui joue pas mal en troisième. Je n'ai pas envie que juste à cause de ça, j'ai un non acquis dans mon évaluation.

Participant E : je suis un peu contente qu'ils traînent pour me donner un peu de répit (rires).

Rejet du schème intérêt personnel (3 occurrences)

Participant E : je jouais un rôle, pour plaire à la maître de stage et ça c'était horrible.

Participant I : si je suis en stage, ce n'est pas pour lui faire plaisir à elle.

ii) Schème maintien de la norme (61 occurrences)

I) Adhésion au schème maintien de la norme (45 occurrences)

Participant A : t'as pas fait ton devoir, écoute t'as pas bien pris note, tu prends ton journal de classe sur ton bureau et c'est tout.

Participant C : mais ça m'est égal parce que les règles sont les règles, tu ne peux pas sortir durant le cours.

Participant H : il y a des moments où il faut suivre, se soumettre et écouter les instructions.

II) Rejet du schème maintien de la norme (16 occurrences)

Participant B : je ne suis pas pour appliquer bêtement un règlement, si ça ne perturbe pas l'avancement d'un cours, ça ne me dérange pas."

Participant I : tu ne dois pas faire ce qui paraît être du bon sens, tu dois faire comme on te dit de penser et ça ça m'énerve fort. Je ne trouve pas ça normal.

Participant J : mon maître de stage voulait que je prenne directement les carnets et que je note mais parfois il suffit tout simplement de discuter avec l'élève et de parler et de lui expliquer les conséquences de ses actes au lieu de directement prendre le carnet et noter.

iii) Schème postconventionnel (17 occurrences)

I) Adhésion au schème postconventionnel (17 occurrences)

Participant A : je ne suis pas pour dire de prendre le journal de classe dès que quelqu'un parle. Je pense qu'on est des êtres humains, ils sont en âge de pouvoir être face à leurs responsabilités et de réfléchir aussi.

Participant I : je veux un cadre qui vise à une autonomie intelligente pas des règles et un cadre qui vise juste à la faire se taire et se faire petit.

Participant J : mon maître de stage voulait que je prenne directement les carnets et que je note mais parfois il suffit tout simplement de discuter avec l'élève et de parler et de lui expliquer les conséquences de ses actes au lieu de directement prendre le carnet et noter. En plus, j'ai pris son carnet et je voyais tout le temps les mêmes remarques, en math, en français : « Bavardage, n'arrête pas de se retourner, n'arrête pas de bavarder, n'arrête pas de déranger le groupe... » Tout le temps les mêmes remarques ... et je me suis dit alors c'est qu'il y a un problème, il faut peut-être discuter avec l'élève. A ce moment-là on a parlé ensemble et on prochain cours il est venu et il s'est excusé. Il s'est rendu compte qu'il n'avait pas été très correct, grâce à la discussion qu'on a eue, grâce à la communication. Et le fait de prendre le carnet et mettre une remarque pour moi ce n'est pas un moyen de communication.

iv) Prise de rôle (role taking) (68 occurrences)

Participant A : surtout pas oublier que ce sont des êtres humains, pas oublier que ce sont des ados et que voilà, pour y être passé il n'y a pas si longtemps que ça, la crise d'adolescence n'est pas une période super intéressante...

Participant B : quand on prenait leurs journaux de classe, ils avaient l'air déçus, ils avaient une tête tout tristounette. Je voyais qu'ils pensaient encore à la remarque mise dans leurs journaux de classe et après ils travaillaient mais c'est plus chouette de ne pas prendre le journal de classe parce qu'on ne travaille pas avec la peur des élèves : est-ce que j'ai mon livre etc.

Participant I : je voulais aussi quand même rester humaine dans ma démarche, pas lui dire : mais enfin fille qu'est-ce qui t'arrive ? On te demande juste de jouer un dialogue.

b) Origines des schèmes d'action

D'où proviennent les schèmes d'action des étudiants ? Cette partie ne s'intéresse pas aux schèmes d'action en tant que tels, mais aux origines de ces schèmes. Comment les enseignants-stagiaires se les sont-ils appropriés ? Dans quel contexte ? D'où proviennent-ils ? De leur parcours en tant qu'élèves ? De leur formation professionnelle ?

i) Référence au vécu en tant qu'élève (30 occurrences)

Les références aux expériences passées en tant qu'élève peuvent aussi bien mentionner la reproduction d'expériences vécues qu'une opposition à celles-ci.

Participant B : c'est aussi naturellement qu'on le fait parce qu'on nous a enseigné ça comme ça (...) et on reproduit la même chose.

Participant D : je réfléchis beaucoup par rapport à mes secondaires.

Participant I : je prends comme exemple mes profs de secondaire et je ne veux pas être comme eux, c'est ça mon modèle.

ii) Référence à la formation en haute école (6 occurrences)

Cette catégorie se divise en deux sous-catégories : la formation au sein des cours et les expériences vécues dans d'autres stages.

1) Expérience au sein des cours (3 occurrences)

Participant F : faire un contrat comme madame (...) nous avait dit une fois avec ce que je m'engage à faire et ce qu'eux devront s'engager envers moi et ce serait plus facile pour dialoguer avec eux parce que là ils sont vraiment à un âge difficile.

Expériences vécues dans d'autres stages (3 occurrences)

Participant A : l'année dernière j'ai été en stage au collège (...) c'était différent, la discipline était différente, mais j'aurais dû prendre les journaux de classe dans cette école-là, je ne l'aurais pas fait, parce que j'estime que ça vaut pas la peine, mais j'aurais fait une remarque peut-être plus autoritaire parce que voilà, je savais bien que ma maître de stage était comme ça et que je devais m'adapter à elle.

iii) Influence du maître de stage (34 occurrences)

Les références à l'influence du maître de stage peuvent être divisées en deux sous-catégories : une influence qui prend la forme de conseils ou de réflexion guidée et une influence plus impérative plus proche d'une imposition (réelle ou ressentie comme telle).

I) Conseils du maître de stage ou réflexion guidée (6 occurrences)

Participant A : j'en ai parlé à mon maître de stage qui m'a dit que pendant la leçon, face à son attitude, j'avais été fort frontale, il m'a dit et c'est après ce genre de démarche que tu dois réfléchir.

Participant E : c'était beaucoup plus un coach (...) Elle me disait des choses auxquelles je n'avais pas pensé. Il y a eu beaucoup de choses où elle a vraiment eu raison, parce qu'elle justifie son raisonnement.

II) Imposition du maître de stage (28 occurrences)

Participant A : je savais bien que ma maître de stage était comme ça et que je devais m'adapter à elle

Participant B : ma maître de stage m'a dit qu'il fallait que je prenne les journaux de classe pour y écrire une remarque.

Participant E : j'avais vraiment plein d'idées sympas et elle a dit non (...) Donc j'ai dû changer à la limite ma personnalité parce que je ne suis pas comme ça. Et je me suis senti comme si ce n'était pas moi, en fait.

iv) Traces de conflits cognitifs, de dilemmes éthiques chez l'enseignant-stagiaire (30 occurrences)

I) Traces de conflits cognitifs -au sens Piagétien- (15 occurrences)

Participant B : il est arrivé que certains fassent du bruit alors que d'autres présentaient un exposé oral. Ça gênait ceux qui présentaient et ça m'empêchait d'écouter alors que c'était certificatif. Là il aurait fallu que je sois plus ferme

Participant E : fallait pas que je fasse ça. Il fallait que je le laisse parler.

Participant H : non, non mais là c'était pas du tout constructif. Elles ont bien fait leur boulot et c'est plus moi qui me suis embrouillé. Je me dis je dois donner un feedback parce que je sais que ma maître de stage attend de moi que je donne un feedback, de corriger les élèves là où ça ne va pas mais là en fait dans le doute, j'essaie de noter vite mais je n'y arrive pas, puis il y a le stress qui vient.

II) Dilemmes, réflexions éthiques (15 occurrences)

Participant B : une élève ne se sentait pas bien. A ce moment-là, je l'avais interrogée mais je ne m'en suis pas rendu compte tout de suite qu'elle ne se sentait pas bien. Et puis après j'ai vu qu'elle ne se sentait pas bien. Elle m'a fait un signe de la main et donc j'ai dû rebondir et passer à autre chose et les élèves m'ont demandé pourquoi elle ne devait pas répondre. J'ai dit qu'Amélie répondra plus tard. « On va la laisser un peu tranquille ». Mais je me suis demandé si j'allais dire à la classe qu'elle ne se sentait pas bien ou alors est-ce qu'elle se sentirait encore plus mal si je le disais à la classe ? Donc, j'ai dit « on va la laisser tranquille, mais j'ai eu un petit moment où je ne savais pas quoi faire.

Participant C : j'aurais pu dire : "où étiez-vous ? Mais je me suis dit que si je commençais ça j'allais perdre du temps. Donc je me suis dit "ce n'est pas grave, ils vont aller s'asseoir tranquillement et on continue le cours". Si j'avais fait une remarque, on aurait pu perdre du temps et peut-être qu'ils l'auraient mal pris. Je ne savais pas d'où ils venaient. Peut-être que si j'avais dit une remarque négative ils se seraient vexés. Qu'ils se seraient dit "qu'est-ce qu'elle a celle-là ? Dès le premier jour, elle nous embête" J'ai préféré ne pas être trop embêtante.

c) Obstacles à l'agir éthique durant un stage

i) Difficulté de bien connaître les élèves (20 occurrences)

Participant B : c'est difficile à gérer en tant que stagiaire d'autant plus parce qu'on ne les connaît pas plus que ça. Donc c'était compliqué.

Participant A : je crois qu'il faut connaître ses élèves. Je pense que ça c'est hyper important.

Participant G : en fait, une bonne relation avec une classe de stage, c'est plus difficile à avoir parce que pour moi une bonne relation c'est : mes élèves me connaissent et je connais mes élèves.

ii) Etre évalué durant le stage (18 occurrences)

Participant D : si j'étais là pendant un an, je pourrais me permettre d'aller de temps en temps plus doucement ou d'instaurer des temps d'écoute et de discussion, mais là c'est un stage, je suis évalué sur les quelques heures que je donne.

Participant J : on n'est jamais 100% soi-même 100% naturelle avec le maître de stage. On se tient assis bien droit (...) on va toujours faire attention à ce qu'on dit. On ne sait pas être soi-même dans les préparations de cours parce qu'on doit faire ce que le maître de stage demande et en même temps répondre aux attentes de l'école.

iii) Désaccords avec le maître de stage (48 occurrences)

Participant B : si je n'étais pas obligée par le maître de stage, je ne prendrais pas leurs journaux de classe.

Participant E : ma maître de stage elle m'a dit : "là tu les as laissé parler" (...) Je ne suis pas d'accord avec elle parce que, en soi, les tâches que je leur ai demandées elles ont été réalisées.

Participant J : il dormait tout le temps en classe. A un moment donné, je vais vers lui et je lui dis : « aller on se réveille ! » Il se réveillait, mais il n'avait même pas de Bic, du coup il me regardait comme ça en demandant ce que je lui voulais. Et mon maître de stage m'a dit : « laisse-le dormir, de toute façon c'est un cas perdu, il va partir en professionnel » (...) Moi je ne vois pas ça comme ça. Je pense qu'il faut quand même essayer.

3.2.5 Catégorisation selon l'expérience de l'enseignant-stagiaire

Dans cette section, les résultats des catégorisations en termes d'occurrences par catégories ont été différenciés en deux sous-groupes de participants : 1° les enseignants-stagiaires réalisant le premier stage de leur cursus, et 2° les enseignants-stagiaires réalisant le dernier stage de leur cursus. Cette subdivision nous permettra de comparer et d'analyser les résultats de ces deux sous-groupes en lien avec nos questions de recherche.

Tableau 19. Occurrences de chaque catégorie selon l'expérience de l'enseignant-stagiaire

a) Schèmes d'action et de réflexion éthique	Premier stage	Dernier stage
i) Intérêt personnel	13	6
I) Adhésion	12	4
II) Rejet	1	2
ii) Maintien de la norme	19	32
I) Adhésion	17	28
II) Rejet	8	8
iii) Postconventionnel	5	12
I) Adhésion	5	12
II) Rejet	0	0
iv) Prise de rôle	28	40
b) Origine des schèmes		
i) Vécu en tant qu'élève	19	11
ii) Formation en haute école	1	5
I) Au sein des cours	1	2
II) Dans d'autres stages	0	3
iii) Influence du maître de stage	19	15
I) Conseils/réflexion guidée	2	4
II) Imposition	17	11
iv) Conflits cognitifs/dilemmes	22	8
I) Conflits cognitifs	9	6
II) Dilemmes éthiques	13	2
c) Obstacles à l'agir éthique		
i) Difficulté de bien connaître les élèves	9	11
ii) Être évalué durant le stage	7	11
iii) Désaccord avec le maître de stage	26	22

3.3 Analyse et interprétation des résultats

3.3.1 Schèmes d'action et de réflexion éthique

Le schème maintien de la norme : très présent, mais aussi objet d'un rejet marqué

Le schème le plus présent dans l'action et la réflexion éthique des futurs enseignants est celui du maintien de la norme avec un total de 61 occurrences dans le corpus étudié. Cela semble aller dans le même sens que les résultats des autres recherches menées auprès des futurs enseignants (Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001 ; McNeel, 1994 ; Yeazell et Johnson, 1988).

Participant H : il y a des moments où il faut suivre, se soumettre et écouter les instructions.

Les futurs enseignants qui montrent une plus grande adhésion au schème maintien de la norme justifient parfois le recours à ce schème par une forme de méfiance envers les élèves.

Participant D : parce que les élèves ont tendance à bien gratter du temps : « madame ceci, madame cela ... » Moi j'ai dit : « non, non on va travailler » parce que je voyais déjà ils étaient là : « ah une stagiaire... » J'ai dit « non on va travailler »

Participant F : on avait déjà perdu du temps avec une fille qui avait pleuré parce qu'elle n'avait pas pu étudier et il y avait tout le monde qui râlait (...) Et je ne voulais pas trop répéter parce que c'était de leur faute s'ils n'avaient pas écouté.

Il est toutefois nécessaire de tempérer l'importance de ce schème chez les futurs enseignants. En effet, sur les 61 occurrences, seules 46 relèvent d'une adhésion au schème, 16 occurrences représentant un rejet, souvent exprimé avec force, du schème maintien de la norme.

Participant B : je ne suis pas pour appliquer bêtement un règlement, si ça ne perturbe pas l'avancement d'un cours, ça ne me dérange pas.

Le rejet du schème maintien de la norme peut, dans certains cas, se faire en faveur du schème intérêt personnel, mais dans la majorité des cas, il se fait en faveur du schème postconventionnel et indique donc une préférence pour celui-ci.

Participant A : je ne suis pas pour dire de prendre le journal de classe dès que quelqu'un parle. Je pense qu'on est des êtres humains, ils sont en âge de pouvoir être face à leurs responsabilités et de réfléchir aussi.

Il s'agit donc du schème le plus présent, mais également le schème le plus rejeté par les futurs enseignants. En effet, par comparaison, le schème intérêt personnel n'est rejeté

explicitement qu'à trois reprises et le schème postconventionnel n'est jamais rejeté explicitement par les étudiants stagiaires.

Ce rejet est souvent lié à une remise en question du fonctionnement scolaire par le futur enseignant. Celui-ci dénonce une application souvent trop automatique du règlement et un manque de prise en compte du point de vue de l'élève. Les stagiaires qui rejettent le schème « maintien de la norme » sont souvent en désaccord sur ce point avec leur maître de stage. Ce dernier leur demandant de faire respecter les normes alors que les futurs enseignants estiment que cela n'est bien souvent pas nécessaire, et qu'il serait possible de faire davantage confiance aux élèves.

Participant J : mon maître de stage voulait que je prenne directement les carnets et que je note mais parfois il suffit tout simplement de discuter avec l'élève et de parler et de lui expliquer les conséquences de ses actes au lieu de directement prendre le carnet et noter.

Participant B : quand on prenait leurs journaux de classe, ils avaient l'air déçus, ils avaient une tête toute tristounette. Je voyais qu'ils pensaient encore à la remarque mise dans leurs journaux de classe et après ils travaillaient, mais c'est plus chouette de ne pas prendre le journal de classe parce qu'on ne travaille pas avec la peur des élèves : est-ce que j'ai mon livre, etc.

Ce désaccord avec le maître de stage est souvent très mal vécu par des stagiaires obligés de se conformer aux exigences d'un maître de stage dont l'avis impactera fortement leur réussite.

Participant E : je jouais un rôle, pour plaire à la maître de stage et ça c'était horrible.

L'extrait ci-dessus illustre la situation difficile dans laquelle se trouvent certains stagiaires qui se retrouvent dans l'impossibilité d'agir selon leurs croyances et idéaux éthiques. Lind (2000) avait déjà évoqué la souffrance mentale que rencontraient les personnes devant évoluer dans un contexte qui rendait la mise en œuvre de leurs préférences éthiques impossible.

La prise de rôle, facilitée par une proximité stagiaires-élèves

Le contexte du stage semble offrir de nombreuses opportunités de décentration sociale aux futurs enseignants. Les références au concept de « *role taking* » sont, en tout cas, très nombreuses.

Il est intéressant de remarquer qu'une partie importante de ces extraits montrant une décentration chez les futurs enseignants sont liés à leur propre vécu en tant qu'élève. Comme si les futurs enseignants, étant proches de leurs élèves en âge, et étant encore eux-mêmes étudiants sont, dès lors, plus à même de se mettre à la place de leurs élèves, de les comprendre cognitivement et émotionnellement.

Participant A : surtout pas oublier que ce sont des êtres humains, pas oublier que ce sont des ados et que voilà, pour y être passé il n'y a pas si longtemps que ça, la crise d'adolescence n'est pas une période super intéressante...

Les étudiants faisant preuve de davantage de décentration sociale sont aussi ceux qui montrent davantage de préférence pour le schème postconventionnel. Ce sont aussi ceux qui rejettent plus souvent le schème du maintien de la norme.

Ces décentrations sociales traduisent souvent une volonté de prendre compte le point de vue de l'élève durant le cours.

3.3.2 Les origines des schèmes d'action

La formation en haute école très peu évoquée

Il est frappant de constater à quel point, à l'analyse des entretiens d'auto-confrontation, la formation pédagogique des futurs enseignants semble peu influencer sur leur agir éthique. Seuls trois extraits d'entretiens contiennent des éléments en lien avec un cours de leur formation en haute école. Et les éléments cités renvoient à des conseils pratiques abordés durant la formation et non pas des concepts théoriques.

Que la formation soit peu mentionnée ne signifie évidemment pas d'emblée qu'elle n'ait pas eu d'importance. Mais la comparaison avec d'autres contextes explicatifs montre que les autres dimensions sont toutes citées environ dix fois plus souvent : le vécu en tant qu'élève de l'enseignement obligatoire (mentionné 30 fois), l'influence du maître de stage (cité 34 fois) ou encore les traces de conflits cognitifs et dilemmes vécus en stage (apparaissant 30 fois).

Ce peu de poids relatif de la formation en haute école pourrait s'expliquer par la difficulté de transférer dans une pratique de stage des savoirs et ressources acquises dans un contexte différent du stage, à savoir celui de l'enseignement supérieur. En effet, les catégories « origines des schèmes » qui sont les plus citées sont celles dont le contexte est le plus proche du (ou identique au) contexte de stage : vécu comme élève, influence du maître de stage et conflits cognitifs/dilemmes vécus en stage.

L'expérience vécue en tant qu'élève comme référent principal

Le vécu des futurs enseignants en tant qu'élèves de l'enseignement obligatoire semble guider de nombreux choix qu'ils posent durant leurs cours. Il s'agit effectivement du contexte justificatif le plus souvent cité, bien au-delà de la formation en haute école, comme nous venons de le voir.

Les situations vécues comme élève constituent alors pour le stagiaire un cadre de référence. L'ancien élève devenu enseignant-stagiaire devient le gardien des normes qu'il devait respecter lorsqu'il était élève. Il est frappant de constater que pour une bonne partie

des stagiaires, le fait d'avoir vécu un mode de fonctionnement en secondaire suffit à justifier la répétition de ce mode de fonctionnement une fois enseignant.

Autre élément influençant l'agir des futurs enseignants : la référence à des enseignants perçus comme modèles à suivre. Il s'agit d'enseignants de primaire ou de secondaire que les stagiaires semblent prendre comme modèle à suivre dans leurs interactions avec les élèves.

Cette référence à des expériences vécues en tant qu'élève apparaît sous une forme ambivalente. D'un côté, lorsque l'enseignant-stagiaire fait le lien avec une expérience vécue en tant qu'élève, il semble plus à même de se mettre à la place des élèves et plus apte à la prise de rôle. Mais d'un autre côté, il semble parfois éprouver des difficultés à se détacher de cette expérience et à prendre en compte d'autres aspects. Évaluer des dilemmes socio-moraux outillé uniquement de cette expérience peut alors se révéler limitant.

Dans certains cas, l'expérience vécue en tant qu'élève représente un modèle négatif, un exemple que les futurs enseignants ne veulent pas répéter.

Participant I : je prends comme exemple mes profs de secondaire et je ne veux pas être comme eux, c'est ça mon modèle. Et particulièrement dans la génération dans laquelle on est, quand le prof est trop strict comme ça, ça ne fonctionne pas.

Le rôle du maître de stage

Deux types de postures semblent se dégager chez les maîtres de stage dans leur relation avec leur stagiaire. La plupart des stagiaires (28 occurrences) ressentent l'influence du maître de stage sous la forme d'une imposition, de demandes impératives de celui qui détient une autorité.

Participant A : je savais bien que ma maître de stage était comme ça et que je devais m'adapter à elle.

Dans d'autres cas, moins nombreux (6 occurrences), l'influence du maître de stage semble davantage prendre la forme de conseils, de réflexion guidée.

Participant E : c'était beaucoup plus un coach (...) Elle me disait des choses auxquelles je n'avais pas pensé. Il y a eu beaucoup de choses où elle a vraiment eu raison, parce qu'elle justifie son raisonnement.

La quasi-totalité des impositions citées durant les entretiens concerne une demande d'agir dans le sens du schème de maintien de la norme. Une grande partie des futurs enseignants n'agiraient pas suffisamment dans ce sens selon les maîtres de stage.

De même, les maîtres de stage qui semblent privilégier des interactions de type *réflexion guidée* avec leur stagiaire le font en leur proposant de réfléchir à des modes de fonctionnement postconventionnel, à davantage prendre en compte le point de vue des élèves, à aller vers davantage de « prise de rôle ». Les maîtres de stage apparaissent donc cohérents

dans la forme d'influence qu'ils ont avec leur stagiaire et l'objectif qu'ils visent par cette influence.

Participant A : j'en ai parlé à mon maître de stage qui m'a dit que pendant la leçon, face à son attitude, j'avais été fort frontale, il m'a dit et c'est après ce genre de démarche que tu dois réfléchir.

L'explication la plus évidente à cela serait que les maîtres de stage dont les préférences éthiques pour le schème « maintien de la norme » sont les plus élevées agiraient selon ce schème avec leur stagiaire en imposant à celui-ci qu'ils agissent également de la sorte. Les maîtres de stage dont les préférences éthiques vont vers le schème postconventionnel, quant à eux, discutent davantage avec leur stagiaire, les incitent à réfléchir par eux-mêmes, afin de les aider à mieux prendre en compte le point de vue des élèves.

N'ayant pas spécifiquement étudié les préférences éthiques des maîtres de stage, cette explication n'est forcément qu'une hypothèse. Il est possible qu'un maître de stage aux préférences éthiques postconventionnelles décide tout de même d'imposer un mode de fonctionnement de *maintien de la norme* dans un contexte spécifique, par exemple face à un stagiaire qui apparaît débordé par sa classe.

Les dilemmes éthiques vécus en stage

La grande majorité des dilemmes mentionnés par les étudiants durant leur stage concerne des réflexions sur les règles et leur application. Il est intéressant de relever que la réflexion à propos des règles est considérée par Kohlberg comme un des plus importants leviers du développement éthique.

La question du maintien de la norme dans des situations imprévues est ainsi une des principales sources de dilemmes. Est-il judicieux de faire une exception à la règle dans certains cas ? Quelles seraient les conséquences de l'exception faite pour l'élève ? Et pour le reste de la classe ? On retrouve dans ce type de dilemmes une réflexion éthique dont la forme s'approche de la démarche de délibération éthique telle que définie par Legault (1999)

Participant C : il y a eu quelqu'un qui voulait vomir. Comment est-ce que je réagis à ça ? C'est difficile parce que peut-être que l'élève fait ça exprès pour pouvoir sortir et ne plus revenir. Ou bien il se passe quelque chose. Il y a aussi un risque par rapport aux élèves qui sont en classe qui vont se demander "mais pourquoi vous le laissez sortir ?" Et lui en dehors de la classe, je ne sais pas ce qu'il fait et on a quand même la responsabilité de ces élèves donc s'il lui arrive quelque chose en dehors de la classe ce sera de ma faute donc ça m'a fait un peu peur. Et si ça avait été quelqu'un qui n'avait pas de souci de santé et que je ne l'avais pas autorisé à sortir, il m'en aurait peut-être voulu. Mais ça m'est égal parce que les règles sont les règles, tu ne peux pas sortir durant le cours.

Les réflexions et dilemmes à propos de l'application des règles concernent la plupart des règles de classe : l'interdiction de parler, les retards, l'interdiction de quitter sa chaise.

Ainsi, un dilemme régulièrement cité est l'intérêt ou non de faire une remarque dans le journal de classe d'un élève suite à son comportement. Cette sanction est souvent prévue par le règlement et demandée par les maîtres de stage, mais les futurs enseignants se posent fréquemment la question de la pertinence de son usage, craignant par exemple que la prise du journal de classe ne détériore le climat de classe.

Participant B : pour moi ce n'est pas utile de le prendre pour ça. Il faut laisser sa place au journal de classe pour les vraies raisons. Franchement en stage, je ne voulais pas le faire, mais je le faisais parce que ma maître de stage me le demandait, et c'était difficile parce que je sais que moi je ne le ferais pas, donc c'était à contrecœur.

Autre dilemme rencontré, faut-il laisser des élèves chuchoter entre eux ou bien intervenir à chaque bavardage ? La gestion du temps est au centre de certains dilemmes. Les stagiaires désirant prendre le temps de discuter avec les élèves à propos d'un problème hésitent, et finalement abandonnent l'idée pour ne pas perdre de temps et arriver au bout de leur leçon.

Le bien-être des élèves est également source de questionnement chez les futurs enseignants. Ceux-ci, confrontés à des situations inattendues, se posent la question de la meilleure réaction à avoir pour préserver le bien-être des élèves.

Participant B : une élève ne se sentait pas bien. A ce moment-là, je l'avais interrogée mais je ne m'en suis pas rendu compte tout de suite qu'elle ne se sentait pas bien. Et puis après j'ai vu qu'elle ne se sentait pas bien. Elle m'a fait un signe de la main et donc j'ai dû rebondir et passer à autre chose et les élèves m'ont demandé pourquoi elle ne devait pas répondre. J'ai dit qu'Amélie répondra plus tard. « On va la laisser un peu tranquille ». Mais je me suis demandé si j'allais dire à la classe qu'elle ne se sentait pas bien ou alors est-ce qu'elle se sentirait encore plus mal si je le disais à la classe ? Donc j'ai dit « on va la laisser tranquille » mais j'ai eu un petit moment où je ne savais pas quoi faire.

Dans certains cas, plus rares, le dilemme vécu par l'enseignant-stagiaire est plus profond et représente un état de désespoir complet face à une situation qui lui échappe.

Participant F : je me disais que je voulais sortir de la classe, ça devenait impossible. Pas parce qu'ils font du bruit, je pourrais apprendre à gérer ça, mais là c'est par rapport à toute la journée je voulais juste partir, mais oui je me rappelais, elle m'a dit : « tu te tais, ils vont arrêter de faire du bruit » ben là je sens qu'ils étaient encore remontés à cause de l'interro, donc euh je ne savais pas quoi faire. Comme ils sont remontés à cause de l'interro, ils ne sont pas réceptifs à ce qu'on fait donc ils ne veulent pas participer. Je voyais que même pour eux ils se disaient « vite que ça se finisse » et il y en a un d'ailleurs qui l'a dit.

La nécessité de réagir vite, dans le feu de l'action, ne permet pas toujours aux enseignants-stagiaires confrontés à un dilemme de mener une réelle réflexion éthique. Cela ne les empêche pas de continuer la réflexion après le cours.

Participant A : il faut réfléchir à sa démarche, mais au moment même c'est un peu délicat. Après, certainement y réfléchir après. Si on peut y apporter des éléments neufs et positifs pour tirer cette situation vers le haut, je pense qu'il faut le faire et même si c'est à l'enseignant de faire la démarche, il faut le faire. Pas toujours attendre que l'élève revienne de lui-même.

3.3.3 Obstacles à l'agir éthique

L'impact de l'évaluation de stage

Le caractère certificatif des stages et l'importance que ceux-ci revêtent pour la réussite des étudiants semblent jouer un rôle important dans l'agir éthique des étudiants.

L'importance de cette évaluation les incite notamment à adopter des réflexions éthiques sous le schème de l'intérêt personnel :

Participant D : si ça prend trop de temps, c'est mauvais pour mon évaluation. Pour le timing. C'est un point qui joue pas mal en troisième. Je n'ai pas envie que juste à cause de ça, j'ai un non-acquis dans mon évaluation.

De même, puisque la réussite d'un stage demande une bonne évaluation du maître de stage, les étudiants se retrouvent souvent dans l'obligation de mettre en œuvre les schèmes d'agir éthique prônés par le maître de stage pour réussir leur stage, alors même que ces schèmes ne sont pas ceux qu'ils auraient privilégiés eux-mêmes en dehors du contexte de stage évalué.

Participant E : j'avais vraiment plein d'idées sympas et elle a dit non (...) Donc j'ai dû changer à la limite ma personnalité parce que je ne suis pas comme ça. Et je me suis senti comme si ce n'était pas moi, en fait.

Cette relation évaluateur/évalué semble souvent limiter le débat d'idées et peut dès lors représenter un obstacle au développement éthique des stagiaires.

La relation entre futurs enseignants et les professeurs superviseurs de la haute école ne semble pas forcément plus facile. Ces derniers ont également un rôle d'évaluateurs, mais proposent des modèles et ont des attentes souvent différentes des maîtres de stages. Les stagiaires se retrouvant dès lors dans la situation de ne pas pouvoir répondre aux différentes attentes de leurs évaluateurs, attentes qui sont, elles-mêmes, souvent en désaccord avec la réflexion éthique et les idéaux des futurs enseignants. Tout cela crée des tensions très fortes chez les stagiaires obligés de naviguer entre contradictions et injonctions différentes : selon les maîtres de stages qu'ils ont eus, selon les écoles dans lesquelles ils ont fait des stages, et selon les demandes des enseignants de la haute école. On peut dès lors légitimement se demander quel espace de liberté reste encore aux futurs enseignants dans leur stage. Cet espace de liberté paraît très étriqué, et limite dès lors l'autonomie des stagiaires, leur prise d'initiative, de responsabilité... Des dimensions pourtant indispensables au développement éthique, telle que l'ont montré les différentes études sur la question.

Les désaccords avec le maître de stage : souvent une opposition entre maintien de l'ordre et schème postconventionnel

Des désaccords avec leur maître de stage apparaissent dans le discours de la plupart des futurs enseignants. Une part importante de ces désaccords concerne des demandes du maître de stage de sanctionner des élèves, de faire respecter l'ordre de manière plus ferme, demandes assimilables au schème maintien de la norme.

Parallèlement, les stagiaires évoquent à plusieurs reprises leur désir de tenir compte davantage du point de vue des élèves et d'adopter une gestion de classe plus démocratique avec davantage de pédagogie active et de confiance donnée aux élèves. Ces désirs de mettre en place des modes de fonctionnement plus postconventionnels, ne semblent pas rencontrer l'accord des maîtres de stages. Il semble que les maîtres de stage n'apprécient pas que les stagiaires tentent de mettre en place d'autres modes de fonctionnement que ceux qu'ils adoptent eux-mêmes avec leurs élèves. Cette situation est source de désaccords et de tensions entre stagiaires et maîtres de stage.

Participant J : mon maître de stage voulait que je prenne directement les carnets et que je note, mais parfois il suffit tout simplement de discuter avec l'élève et de parler et de lui expliquer les conséquences de ses actes au lieu de directement prendre le carnet et noter. En plus, j'ai pris son carnet et je voyais tout le temps les mêmes remarques, en math, en français : « Bavardage, n'arrête pas de se retourner, n'arrête pas de bavarder, n'arrête pas de déranger le groupe... » Tout le temps les mêmes remarques » et je me suis dit alors c'est qu'il y a un problème, il faut peut-être discuter avec l'élève. A ce moment-là on a parlé ensemble et au prochain cours il est venu et il s'est excusé. Il s'est rendu compte qu'il n'avait pas été très correct, grâce à la discussion qu'on a eue, grâce à la communication. Et le fait de prendre le carnet et mettre une remarque pour moi ce n'est pas un moyen de communication. Et mon maître de stage voulait que je mette immédiatement une remarque dans le carnet de bord : « tu parles, donne-moi ton carnet, j'y écris une remarque. »

L'importance et la difficulté de connaître les élèves dans un stage

Les futurs enseignants font de nombreuses références à l'importance de bien connaître leurs élèves, de même ils évoquent généralement en parallèle la difficulté inhérente à la durée limitée d'un stage qui les empêche de bien connaître les élèves. Ce manque de temps est vécu comme une frustration par plusieurs stagiaires. Ils se sentent moins à même de comprendre les points de vue des élèves, de prendre en compte leurs besoins émotionnels dans l'optique d'une prise de rôle.

Participant B : je pense que quand j'aurai ma classe ça ira mieux, parce que j'aurai l'habitude de les voir chaque jour, de savoir qui a quoi. Comment se passent les situations familiales. Parce que dans cette école j'ai eu l'occasion de voir plein de choses différentes, des situations familiales, des comportements...

Pour certains étudiants, ce manque de connaissance des élèves n'est pas uniquement une question de manque de temps. Selon eux, leur maître de stage et de nombreux autres professeurs ne font pas assez d'efforts pour connaître leurs élèves.

Participant I : je pense que les profs ne prennent pas assez le temps pour connaître un minimum leurs élèves pour pouvoir communiquer avec et ça, je pense qu'ils ne prennent pas le temps de le faire. Ils s'en foutent. Ils rentrent en classe, ils font leurs cours et ils s'en vont.

En revanche, ils valorisent à plusieurs reprises des exemples d'enseignants qui sont à l'écoute de leurs élèves et qui prennent le temps de bien les connaître.

Participant E : moi j'ai eu des profs qui donnaient leurs cours et puis c'est tout. On n'a jamais parlé avec ces profs, à part connaître son nom de famille c'est tout. C'est nul... parce qu'il n'y a pas de relation entre le prof et les élèves. C'était vraiment donner la leçon et puis aller au revoir (...). J'avais une prof d'anglais en secondaire, une toute vieille, mais qui avait une de ces énergies, mais en même temps qui était très stricte et elle était là, elle était présente pour nous. Et quand on avait des problèmes, je me rappelle j'avais un problème avec mon papa et je lui en ai parlé et elle m'a écouté. Elle m'a donné des conseils. Je lui disais "Madame, mon père il ne m'aime pas". Elle était là pour m'écouter, pour me donner des conseils. Ça, c'est bien pour un prof. C'est une relation entre prof et élève.

Les futurs enseignants en stage se retrouvent donc dans une situation où ils aimeraient pouvoir mieux connaître et comprendre leurs élèves, construire une relation de confiance, mais le contexte et la durée du stage ne leur permet pas de réaliser cet objectif comme ils l'auraient voulu. Et lorsque les stagiaires tentent de construire à leur façon une relation avec leurs élèves, cela n'est pas toujours bien accueilli par le maître de stage.

Participant J : personnellement j'aime bien rigoler avec les élèves et aussi travailler quand il faut travailler. Alors que mon maître de stage m'a dit : "Non ! Une fois que ton cours est terminé, tu sors !

3.3.4 Différences entre le début et la fin de la formation initiale ?

En comparant le nombre d'occurrences de chaque schème chez les étudiants en début et en fin de formation, on observe des tendances différentes au sein des deux groupes. En termes d'adhésion aux schèmes, le schème "maintien de la norme" revient en première position dans les deux groupes, et sa présence semble encore plus importante en fin de formation (28 occurrences) qu'en début (17). Une différence notable dans l'ordre d'importance des schèmes apparaît pour les deux autres catégories : le schème "intérêt personnel" apparaît en deuxième position chez les enseignants réalisant leur premier stage (12 occurrences) alors qu'il apparaît en dernière position chez les enseignants qui réalisent leur dernier stage (4 occurrences). Le schème postconventionnel, quant à lui, arrive en deuxième position chez les enseignants en fin de formation (12 occurrences) et en troisième position chez les enseignants en début de formation (5).

Autre constatation intéressante : les enseignants en fin de formation semblent faire preuve de davantage (40 occurrences) de "prise de rôle" que les enseignants en fin de formation (28).

Si l'on compare l'origine des schèmes d'action entre les deux groupes, des différences apparaissent également. Logiquement, le vécu en tant qu'élève semble influencer davantage l'agir des enseignants-stagiaires en début de formation (19) qu'en fin de formation (11). Inversement, le rôle joué par la formation en haute école est plus perceptible lors du dernier stage (5) que durant le premier stage (1).

En outre, l'influence des maîtres de stage sur les schèmes d'action semble davantage revêtir la forme d'imposition en début de formation (17) qu'en fin de formation (11). Enfin, les étudiants mentionnent davantage de dilemmes rencontrés durant leur premier stage (13) que durant leur dernier stage (2).

Le nombre plus important de dilemmes rencontrés par les étudiants en début de formation peut s'expliquer par leur moindre expérience. Le stage étant quelque chose de nouveau, ces stagiaires débutants doivent faire face à davantage d'événements inattendus, d'incidents imprévus. Les stages en fin de formation semblent moins propices à rencontrer des dilemmes car, ils ont déjà acquis certains automatismes, ayant déjà probablement rencontré des situations similaires dans des stages précédents.

3.3.5 Synthèse des relations entre les catégories

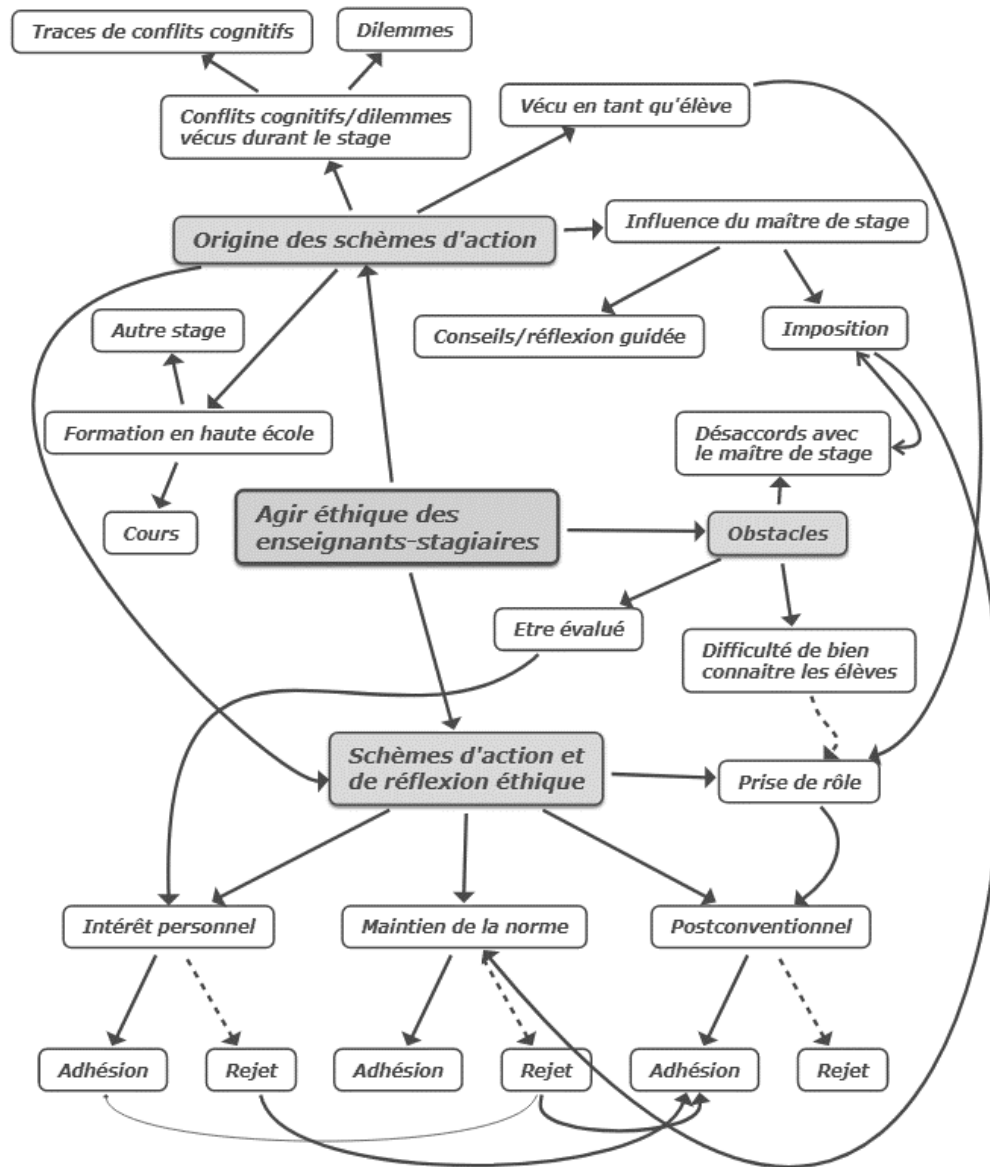


Figure 16. Schéma illustrant les relations entre les catégories issues du codage

L'analyse des données récoltées a mis en évidence des relations entre les catégories reprises. Par souci de clarté, nous avons représenté ces catégories et les liens mentionnés plus haut sous forme schématique. Cela devrait permettre au lecteur de les appréhender visuellement de façon globale.

Ce schéma reprend les trois catégories issues des entretiens d'auto-confrontation menés :

- (1) Les schèmes d'action et de réflexion éthique mis en œuvre par les enseignants-stagiaires (modélisés selon un cadre néo-kohlbergien).
- (2) L'origine des schèmes mis en œuvre par les enseignants-stagiaires (d'où proviennent ces schèmes ? Comment les enseignants-stagiaires se les sont-ils appropriés ? Dans quel contexte ? ...)
- (3) Les obstacles empêchant les enseignants-stagiaires de mettre en œuvre leurs idéaux éthiques, de les transformer en agir.

Regardons de plus près les relations entre les sous-catégories mises en évidence dans ce schéma. Commençons par le bas : les schèmes. Deux flèches partent de chacun de ceux-ci : vers l'adhésion (flèche continue) pour le schème, ou vers le rejet de celui-ci (flèche pointillée).

La flèche partant du rejet du schème intérêt personnel montre que ce rejet est généralement lié, dans le discours des stagiaires, à une adhésion pour le schème postconventionnel. Cela est également vrai pour le rejet du schème maintien de la norme, même si, dans une minorité de cas, le rejet du schème maintien de la norme se fait à la faveur d'une adhésion au schème intérêt personnel (flèche plus fine, car relation moins forte).

Le concept de prise de rôle a également été repris parmi les schèmes d'action et de réflexion même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'un schème néo-kohlbergien. Une flèche relie la prise de rôle et le schème postconventionnel. En effet, les stagiaires faisant preuve de volonté (ou de capacité) de prise de rôle situaient cette prise de rôle au sein d'un schème d'action postconventionnel. Inversement, les stagiaires moins enclins à la prise de rôle se situaient davantage dans des schèmes intérêt personnel ou maintien de la norme.

Passons à présent au haut du schéma : l'origine des schèmes. Quatre sous-catégories y sont reprises : La formation en haute école (au travers des cours ou des stages antérieurs), les traces de conflits cognitifs ou les dilemmes, le vécu en tant qu'élève, et enfin l'influence du maître de stage.

Il est intéressant, ici, de mettre en avant la relation entre le vécu, en tant qu'élèves, et la capacité (ainsi que la volonté) des stagiaires de se mettre à la place des élèves. Les stagiaires évoquant quasi systématiquement le souvenir d'expériences vécues en tant qu'élèves dans leurs démarches de prise de rôle. Cette proximité d'âge entre élèves et stagiaire semble ainsi favoriser la prise de rôle de ces derniers. Ce lien est schématisé par la flèche entre le vécu en tant qu'élèves et la « prise de rôle ».

Autre relation mise en évidence par ce schéma, celle entre l'influence du maître de stage sous forme d'imposition et deux autres éléments : le schème maintien de la norme et le désaccord avec le maître de stage. Les maîtres de stage qui imposent aux stagiaires des façons d'interagir avec les élèves demandent généralement à ces stagiaires d'agir dans le sens du

maintien de la norme. Ces impositions énoncées par les maîtres de stage suscitent de nombreux désaccords dans le chef des stagiaires. Même si ceux-ci obéissent généralement au maître de stage, ils le font dans la majorité des cas à contrecœur. A contrario, lorsque l'influence du maître de stage prend la forme de conseils ou de réflexion guidée, celle-ci rencontre l'assentiment du stagiaire.

Les désaccords avec le maître de stage sont un des trois obstacles empêchant le stagiaire de mettre en œuvre ses idéaux éthiques. Les deux autres étant le fait d'être évalué durant le stage et la durée limitée de celui-ci. L'évaluation du stage est directement liée avec le schème d'action intérêt personnel. En effet, l'enjeu de l'évaluation et du diplôme est tel qu'il prend souvent le dessus sur les autres préoccupations du stagiaire : « quel comportement dois-je adopter pour réussir mon stage ? » devient alors souvent sa maxime d'action, au détriment de ses idéaux éthiques. Le stagiaire justifie alors parfois ce comportement en disant qu'il fera autrement dans sa classe une fois qu'il sera diplômé, mais qu'ici, s'il veut réussir, il n'a pas le choix.

Le dernier obstacle fréquemment cité par les stagiaires est la durée limitée des stages. Cet obstacle est, quant à lui, lié négativement à la prise de rôle. Les références à cet obstacle dans les verbatims étaient généralement liées à la frustration de ne pas pouvoir davantage prendre en compte le point de vue des élèves, de ne pas avoir assez de temps pour suffisamment les connaître et pour pouvoir tenir compte de leurs besoins. Ici encore les stagiaires espèrent pouvoir mieux connaître les élèves et mieux tenir compte de leurs spécificités une fois qu'ils auront leurs propres classes.

4. Conclusions du volet *in situ*

Cette recherche en contexte nous a confrontés à de nombreux défis. Elle a exigé une grande implication des participants et des démarches auprès de nombreux acteurs. Elle nous a imposé une grande prudence dans l'enregistrement vidéo des futurs enseignants en stage, donnant cours à des élèves mineurs. Et elle a nécessité une double analyse pour pouvoir traiter les deux corpus récoltés (*in situ* et en auto-confrontation).

Au-delà des défis qu'elle a engendrés, l'approche choisie a délivré un matériau riche particulièrement utile à la compréhension de l'agir éthique des futurs enseignants. La combinaison d'observations filmées et d'entretiens confrontant les stagiaires à leur pratique filmée a permis de mieux accéder aux schèmes d'agir et de réflexion éthique des enseignants. Partant de leur agir, les participants ont pu retracer les réflexions autour de leurs actions, remettre les choix posés dans le contexte de l'action pédagogique.

Pour rappel, les questions de recherche de ce volet *in situ* étaient :

Q4 : Quels schèmes d'action et de réflexion éthique sont privilégiés par les futurs enseignants durant leurs stages ?

Q5 : Quels éléments semblent avoir un impact sur l'agir éthique des futurs enseignants ?

Q6 : Retrouve-t-on, dans la pratique des futurs enseignants en stage, une évolution observable de leur agir éthique ? Y a-t-il des différences entre l'agir éthique d'étudiants au début et en fin de formation ?

Notre hypothèse de réponse à la question 4 (h4) était que les futurs enseignants montrent peu de raisonnements et d'actions au niveau postconventionnel, mais qu'ils privilégient des niveaux inférieurs. Celle-ci semble se vérifier, même s'il est nécessaire de nuancer les résultats. Les observations filmées et les entretiens d'auto-confrontation ont mis en évidence l'importance du schème "maintien de la norme" chez les enseignants-stagiaires. Il s'agit sans conteste du schème d'action et de réflexion privilégié par les futurs enseignants ayant participé à cette recherche. Cette première place est toutefois à nuancer par les nombreux rejets dont ce schème fait également l'objet dans le discours des enseignants-stagiaires. S'il s'agit du schème le plus présent, il s'agit également de celui qui est le plus critiqué par les participants à cette recherche, souvent obligés par leur maître de stage de faire respecter des normes dans des situations pour lesquelles ils auraient préféré mener un dialogue avec les élèves. La combinaison de l'observation filmée et des entretiens d'auto-confrontation nous ont permis d'apercevoir un décalage entre l'agir observé en stage et la réflexion éthique du stagiaire. Ainsi, l'agir éthique observé en termes de *maintien de la norme* est parfois mené à contrecœur par un futur enseignant sous l'imposition d'un maître de stage désirant voir le stagiaire agir de cette façon en classe. Les maîtres de stage interdisant à plusieurs reprises des modes de fonctionnement plus postconventionnels.

Notre cinquième hypothèse (h5) avançait que les stages offraient de nombreuses opportunités de prise de rôle et de conflits cognitifs susceptibles de développer l'éthique professionnelle des futurs enseignants. Il ressort avant tout de cette recherche que les maîtres de stage ont une très forte influence sur l'agir éthique des futurs enseignants, ces derniers devant se conformer aux exigences des premiers. En revanche, les stagiaires obéissant aux injonctions du maître de stage durant leur stage mentionnent souvent leur intention d'agir autrement une fois diplômés. Cette influence sur l'agir des stagiaires ne s'exercerait dès lors que durant le stage et n'aurait pas d'effet à long terme.

Certains maîtres de stage semblent influencer de façon plus durable l'agir éthique du stagiaire. Il s'agit de ceux qui se placent davantage dans une position d'accompagnant réflexif, qui guide la réflexion du stagiaire de manière bienveillante. Ce type de posture du maître de stage semble entraîner de plus grands changements dans la réflexion et l'agir éthique, ainsi qu'une réelle adhésion du stagiaire à ces changements.

Autre élément déterminant l'agir éthique du futur enseignant : son propre vécu en tant qu'élève. « Je réagis comme ça avec les élèves parce que c'était comme ça dans mon école », traduisant l'imitation de comportements observés chez ses professeurs, ou bien « je réagis comme ça parce que j'ai vécu une situation similaire en tant qu'élève et je sais ce que c'est » révélant ici plutôt une capacité de prise de rôle liée à une expérience vécue.

Les stages semblent être des moments privilégiés pour confronter les futurs enseignants à une série de dilemmes éthiques et de cognitifs. « Comment réagir dans cette situation ? »

« Faut-il sanctionner ce comportement ? » « Comment aider cet élève ? » sont quelques-uns des nombreux questionnements éthiques devant lesquels sont placés les étudiants et au sujet desquels la réflexion qu'ils mènent peut participer au développement d'une compétence éthique.

En revanche, la formation en haute école n'apparaît pratiquement pas dans les entretiens d'auto-confrontation. Ce serait un raccourci hâtif de conclure que le cursus de formation n'a aucun impact dans l'agir éthique des étudiants mais, en revanche, nous pouvons constater que les étudiants ne s'y réfèrent pas explicitement dans leur raisonnement éthique.

Ce qui nous amène à notre sixième question et l'hypothèse que nous avons émise en début de recherche. Nous pensions en effet (h6) que les enseignants en fin de formation feraient preuve de schèmes d'action et de réflexion éthique plus élevés qu'en début de formation. Il ressort effectivement des résultats obtenus que la formation initiale des enseignants a une influence sur leur agir éthique. Dans le stage du début de formation, les futurs enseignants agissent et réfléchissent davantage dans des termes liés au schème *intérêt personnel* qu'en fin de formation. De même, les étudiants en fin de formation font davantage preuve de réflexions et d'actions de type postconventionnel que leurs homologues débutants. La *prise de rôle* est également plus présente chez les stagiaires de dernière année.

Nous ne l'avons pas anticipé dans nos questions de recherche, mais les entretiens menés avec les stagiaires ont également révélé ce que nous avons identifié comme des obstacles à l'agir éthique. Il s'agit d'éléments, liés aux conditions d'un stage en formation initiale, qui empêchent ou rendent difficile un agir éthique cohérent avec la réflexion éthique de l'étudiant, et qui, dès lors, se révèle source de tensions. Ainsi, le poids de l'évaluation de stage et l'enjeu que celle-ci représente pour les étudiants limitent grandement leur liberté. Ensuite viennent les impositions du maître de stage, menant les stagiaires à agir parfois en opposition à leurs préférences éthiques. Enfin, la durée limitée d'un stage ne permet pas de développer une relation avec les élèves ni de bien les connaître, limitant dès lors la possibilité de prendre en compte leur point de vue.

La mise en évidence de ces obstacles nous paraît particulièrement intéressante dans la mesure où leur meilleure prise en compte dans la gestion des stages pourrait s'avérer positive pour les étudiants et pour le développement de leur éthique professionnelle.

Au-delà des réponses aux questions de recherche livrées par le volet qualitatif, cette partie de la recherche nous a également permis de confronter un cadre théorique à une réalité et, par là même, révéler les limites et les apports du cadre de référence utilisé pour analyser l'éthique des futurs enseignants en stage. Si nous avons déjà synthétisé théoriquement la pertinence et les limites de l'approche théorique choisie en conclusion du volet théorique, les résultats de ce volet empirique nous ont permis de vérifier, enrichir et nuancer ces éléments.

L'interprétation de l'agir selon les trois schèmes de James Rest nous a offert une grille de lecture pour interpréter le raisonnement et l'agir des futurs enseignants en stage. Ces trois catégories proposent un éclairage intéressant sur l'éthique enseignante. Elles nous permettent

notamment d'interpréter les différences entre les stagiaires en début de formation et ceux en fin de formation comme une évolution dans le sens d'un développement positif de l'agir éthique. Les schèmes représentent également un outil de comparaison intéressant entre les priorités des maîtres de stage (selon les stagiaires) et celles des stagiaires. Enfin, ils ont également permis la mise en évidence d'un décalage entre la réflexion et l'agir observé des étudiants-stagiaires.

Néanmoins, les limites de cette approche sont également vite apparues. En effet, l'analyse du codage de l'agir des enseignants-stagiaires selon ces trois schèmes s'est révélée peu féconde, en dehors de la comparaison possible avec les autres données récoltées. D'autres recherches l'ont également fait (Johnson, 2004), mais catégoriser un agir sur base d'une théorie construite pour comprendre le raisonnement moral peut certainement poser question. Un comportement peut être catégorisé selon un schème (par exemple conventionnel), mais cela ne veut pas forcément dire que le stagiaire raisonne selon ce schème, il peut aussi par exemple agir de la sorte par crainte du maître de stage et réfléchir, dès lors, selon un schème préconventionnel tout en désirant au fond de lui-même pouvoir mettre en œuvre un fonctionnement postconventionnel avec les élèves... Ce type de tensions mettant en présence les trois schèmes de Rest a justement été relevé dans l'analyse des entretiens d'auto-confrontation, et, tout en étant un résultat essentiel de cette recherche, il souligne également les limites de l'approche théorique choisie pour comprendre la complexité de l'éthique enseignante.

Cette mise en évidence des limites d'un modèle en trois schèmes pour comprendre l'éthique enseignante peut également être envisagée comme un des apports de cette recherche. L'analyse des entretiens d'autoconfrontation et les résultats obtenus semblent indiquer l'intérêt d'étudier ces questions avec d'autres cadres. Parmi les référents possibles, la théorie de la narrativité (Tappan & Brown, 1989 ; Day & Tappan, 1996) apparaîtrait particulièrement pertinente. En effet, cette recherche a mis en évidence l'importance de l'influence de certains acteurs (maîtres de stage, évaluateurs) sur les décisions et sur l'agir des étudiants-stagiaires et l'approche narrative s'intéresse justement aux relations sociales en jeu dans le raisonnement moral. La notion d'*authorship*, ayant trait à la cohésion entre les différents composants des décisions morales ainsi qu'à l'idée d'autonomie morale, pourrait, quant à elle, apporter des éléments de compréhension et d'analyse complémentaire.

Si les résultats du volet qualitatif et les limites rencontrées par notre référent théorique invitent à envisager des prolongements à cette recherche dans une approche narrative, ces constatations ne remettent toutefois pas en question l'intérêt du cadre théorique mobilisé ici. Les résultats de recherches récentes (Day & Jesus, 2013 ; Day & Nader-Grosbois, 2013 ; Day, 2017) tendent d'ailleurs à réduire les différences et oppositions entre ces deux approches (cognitivo-développementale et narrative), ces études ayant, notamment, montré de nombreuses corrélations entre les mesures de développement issues des deux cadres. En outre, la mobilisation du cadre cognitivo-développemental favorise la comparaison avec les autres recherches menées auprès de futurs enseignants dans le même cadre théorique (Yeazell & Johnson, 1988 ; McNeel, 1994 ; Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001 ; Johnson,

2004 ; Cummings, 2007). Enfin, l'approche cognitivo-développementale ayant été centrale au volet quantitatif, sa mise en œuvre dans le volet qualitatif permet une meilleure cohérence entre les deux parties de la recherche et offre l'atout, non négligeable, de pouvoir comparer les résultats obtenus par les deux méthodes, ce que nous allons faire dans le chapitre suivant.

Chapitre 9

Méthode mixte

Méthode mixte

Dans le dernier chapitre de cette recherche, nous examinons les résultats des études qualitative et quantitative en termes de complémentarité. En effet, la combinaison des deux approches mises en œuvre dans cette recherche nous permettra de préciser et approfondir l'analyse et l'interprétation de nos résultats.

Trois questions de recherche guident notre réflexion dans cette méthode mixte :

Q7 : En quoi les données quantitatives et qualitatives sont-elles convergentes ?

Q8 : En quoi les données quantitatives et qualitatives sont-elles divergentes ?

Q9 : En quoi les données qualitatives aident-elles à la compréhension des données quantitatives ?

1. Types de données récoltées dans les approches quantitatives et qualitatives

Tableau 20. Comparaison des types de données récoltées dans les approches quantitatives et qualitatives

Type de données	Outil du volet quantitatif	Outil du volet qualitatif
Préférences éthiques (préférences pour les différents stades kohlbergiens)	MJT	a. Observation filmée : codée à l'aide de matrice (schèmes de Rest) b. Entretiens d'auto-confrontation et grille de codage
Compétence éthique (capacité à mettre en œuvre ses préférences éthiques)	MJT (score C)	Entretiens d'auto-confrontation et grille de codage. Congruence préférences et actions
Stratégie de résolution de conflits sociomoraux	Questionnaire STRATDIL	Entretiens d'auto-confrontation et grille de codage
Opportunités de prise de rôle et autres facteurs explicatifs du développement éthique	Questionnaire prise de rôle	Entretiens d'auto-confrontation et grille de codage

Nous avons donc récolté, d'une part, des données pouvant être utilisées comme des **indicateurs d'éthique professionnelle** (préférences éthiques, capacité à mettre en œuvre ces préférences et stratégie de résolution de dilemmes) et d'autre part des données sur des **facteurs potentiels de développement éthique**, essentiellement sous la forme d'opportunités de prise de rôle.

En outre, la méthode qualitative, nous a permis de récolter des données que nous n'avions pas anticipées, mais qui nous aident néanmoins à répondre à notre question de recherche et peuvent aider à la compréhension des autres données récoltées.

2. Les préférences éthiques en début et en fin de formation

L'étude quantitative menée en début de formation montre trois stades kohlbergiens préférés : le stade 5 (stade de la moralité démocratique, du contrat social, des droits individuels), ensuite le 6 (principes éthiques universels), et puis le stade 4 (autorité et maintien de l'ordre social). Les préférences pour le stade 4 dépassant les scores généralement constatés dans les études menées auprès d'étudiants de l'enseignement supérieur, nous en avons conclu une préférence pour ce stade plus marquée chez les futurs enseignants que pour le reste de la population. L'étude quantitative en fin de formation indique les mêmes trois stades préférés, mais si le stade 5 apparaît également en premier, c'est le stade 4 qui arrive en deuxième position devant le stade 6.

L'analyse des observations filmées de stagiaires et les entretiens d'auto-confrontation montrent une prédominance du schème « maintien de la norme » assimilable au stade 4 de Kohlberg, et cela aussi bien en première année qu'en dernière année de formation. Le schème postconventionnel arrive en deuxième position chez les étudiants en fin de formation alors qu'il n'arrive qu'en troisième position chez les étudiants en début de formation. On observe également un renforcement du schème « maintien de la norme » chez les étudiants en dernière année de formation.

2.1 Convergences

Nous pouvons pointer comme éléments convergents entre les résultats de l'approche quantitative et ceux de l'approche qualitative l'importance accordée au maintien de l'ordre social et à l'autorité. Cette importance est encore plus marquée dans la méthode qualitative, mais elle ressort également dans le volet quantitatif par les préférences plus marquées pour le maintien des normes chez les futurs enseignants par rapport aux étudiants d'autres filières.

Autre point de convergence entre les deux approches : l'évolution entre la première et la dernière année de formation en termes de diminution des préférences pour les stades inférieurs Kohlbergiens (stades 1, 2 et 3) repris dans la catégorie « intérêt personnel » chez James Rest. Dans les deux volets de la recherche, les étudiants de dernière année rejettent davantage ces stades inférieurs comparativement aux étudiants de première année. La formation initiale des enseignants semble donc avoir un impact dans ce sens.

2.2 Divergences et éclairage réciproque entre les deux méthodes

L'étude quantitative montre une préférence plus marquée des étudiants pour des stades postconventionnels que l'étude *in situ*. Il est frappant de constater que les préférences pour les stades postconventionnels vont du plus fort au moins fort en allant de la réflexion la plus théorique vers l'action concrète :

- Questionnaire papier : préférence postconventionnelle forte
- Entretiens d'auto-confrontation : préférence postconventionnelle moyenne
- Observation de l'agir : préférence postconventionnelle très faible

Cette évolution nous paraît particulièrement intéressante et nous lui voyons deux hypothèses explicatives. Premièrement, le rôle important du maître de stage : les entretiens d'auto-confrontation menés ont mis en évidence le fait qu'une part importante des maîtres de stage demandaient à leurs stagiaires d'agir dans le sens du maintien des normes et refusaient la plupart des modes de fonctionnement postconventionnel.

Notre deuxième hypothèse explicative a trait à la mise en œuvre des préférences éthiques : le questionnaire MJT permet de mesurer les préférences des sujets pour les stades kohlbergiens, alors que l'observation filmée étudie ces mêmes préférences mises en œuvre dans l'action. Les entretiens se situent eux à l'intermédiaire des deux, tentant notamment de mettre en évidence les liens entre les actions et les préférences éthiques des participants. Cette différence marquée entre les préférences éthiques affirmées dans un questionnaire et l'éthique observée en stage pourrait donc être révélatrice des difficultés rencontrées par les futurs enseignants à mettre en œuvre, dans la pratique de stage, leurs préférences éthiques. Elles seraient, dès lors, révélatrices de leur compétence éthique telle que modélisée par Lind, à savoir la capacité à mettre en œuvre des préférences éthiques dans une action éthique.

3. La compétence en raisonnement éthique en début et en fin de formation

3.1 Convergences

Le volet quantitatif de la recherche a permis d'obtenir des moyennes des scores en compétence éthique (score C) pour les étudiants en première et année de formation :

Moyenne du score C en début de formation : 23,54

Moyenne du score C en fin de formation : 27,54

Pour rappel, l'indice de compétence éthique mesuré peut être compris entre 0 et 100. Un score entre 0 et 9 traduit un niveau de compétence très bas. Un score entre 10 et 19 correspond à un niveau bas, entre 20 et 29 un sujet obtient un score moyen, un score élevé entre 30 et 39, alors qu'un score compris entre 40 et 49 correspond à un score de compétence très élevé. Au-delà d'un indice C de 50, la compétence est considérée comme exceptionnellement élevée. Des scores dépassant 50 sont particulièrement rares (Lind 2008).

Ce score évolue donc de 4,2 points durant la formation, passant d'un score que l'on pourrait alors qualifier de « moyen bas » en début de formation à un score qui serait « moyen élevé » en fin de formation.

Nous venons de le voir plus haut, le volet qualitatif a permis de mettre en évidence des différences fortes entre les préférences éthiques mesurées par un questionnaire, celles récoltées dans un entretien d'auto-confrontation et celles observées dans l'agir éthique. Ces différences tendent à montrer des difficultés à mettre en œuvre des préférences éthiques et peuvent être interprétées comme un indicateur de compétence éthique. Il est

malheureusement impossible de comparer l'échelle de mesure du MJT avec les données récoltées dans la phase qualitative, s'agissant de données de toute autre nature et échelle.

Toutefois, il est possible de comparer les volets quantitatif et qualitatif au niveau des différences observées entre les étudiants de première année et les étudiants de dernière année, en termes de cohérence entre préférences énoncées et agir éthique filmé.

Le petit nombre d'étudiants ayant participé aux entretiens d'auto-confrontation rend ce type d'analyse quantitative peu fiable, c'est pourquoi nous ne la développerons pas ici de façon approfondie. Nous y constatons toutefois une plus grande cohérence entre entretiens et actions filmées chez les étudiants en fin de formation en comparaison avec les étudiants en début de formation.

4. Les stratégies de résolution de conflits sociomoraux

Le volet quantitatif a montré que la stratégie privilégiée par les futurs enseignants, qu'ils soient en première ou dernière année de formation est la discussion incomplète, alors que la stratégie d'évitement est celle qui est la moins choisie. Il en est également ressorti une évolution entre les deux moments de mesure : en première année de formation, la deuxième stratégie préférée est la décision unilatérale, tandis qu'en dernière année c'est le discours complet qui arrive à cette deuxième position. Enfin, le score « délibératif » (résumant la propension à préférer des stratégies délibératives par rapport aux autres stratégies possibles) passe de 13,6 en début de formation à 20,7 en fin de formation.

N'ayant pas pu observer suffisamment de conflits sociomoraux durant les observations filmées, les stratégies de résolutions de ces conflits telles que décrites par Oser n'apparaissent pas dans nos catégories d'analyse. Néanmoins, il est possible de faire le rapprochement entre ces stratégies et les schèmes utilisés dans l'analyse, même si ces catégories ne se recouvrent pas parfaitement :

- les stratégies d'évitement, de délégation et recherche de sécurité peuvent être reliées au schème intérêt personnel ;
- la stratégie prise de décision unilatérale se rapproche du schème maintien de la norme ; et
- les stratégies de discussion complète et incomplète peuvent être comparées au schème postconventionnel.

Nous sommes bien conscients que ces regroupements sont peu rigoureux sur le plan conceptuel, mais ils nous semblent toutefois justifiables pour permettre une comparaison entre les volets quantitatifs et qualitatifs.

Pour rappel, le volet qualitatif montre une prédominance du schème *maintien de la norme* en première année et en dernière année de formation. Le schème *postconventionnel* arrive en deuxième position chez les étudiants en fin de formation alors qu'il n'arrivait qu'en troisième position chez les étudiants en début de formation.

4.1 Divergences et similitudes

En termes de différences entre les résultats des deux parties de la recherche, on remarque que les démarches délibératives occupent la première place dans les données récoltées par questionnaire. Tandis que les données récoltées *in situ* montrent une prédominance du maintien de la norme, qui peut correspondre à une forme de décision unilatérale. Nous pourrions expliquer ces différences par les mêmes hypothèses que celles développées plus haut au point 2.2 de ce chapitre.

En revanche l'évolution entre la première et la dernière année de formation semble bien se faire dans le même sens dans les deux études menées dans ce travail : le volet quantitatif révèle un score délibératif plus élevé en troisième année qu'en première et le volet qualitatif a mis en évidence davantage de présence du schème postconventionnel en dernière année, comparativement à la première année (même s'il s'accompagne surtout d'un renforcement du schème « maintien de la norme »).

5. Facteurs explicatifs du développement éthique

5.1 Similitudes

5.1.1 L'importance de l'expérience vécue en tant qu'élève

Le volet quantitatif a relevé davantage de facteurs explicatifs du développement éthique dans l'expérience vécue par les participants en tant qu'élèves de l'enseignement obligatoire plutôt que dans leur cursus supérieur de formation à l'enseignement.

Il est intéressant de constater que l'analyse des entretiens d'auto-confrontation révèle le même type de résultats : les participants font davantage mention de leur expérience vécue en tant qu'élèves dans l'enseignement obligatoire pour justifier leurs actions. En comparaison, les références à leur formation dans le supérieur sont quasi inexistantes.

5.1.2 La prise de rôle et la réflexion guidée

L'enquête quantitative a montré des corrélations entre les opportunités de prise de rôle vécues en tant qu'élèves et le score C (compétence éthique). Il a aussi confirmé l'impact de dispositifs pédagogiques mettant en œuvre des formes de réflexion guidée (approches par projet/problème, etc.)

L'enquête qualitative a également mis en évidence l'importance de ces deux dimensions (prise de rôle et réflexion guidée). La façon dont le maître de stage accompagne son stagiaire se révèle à ce sujet très instructive : lorsque son influence se fait sous forme de réflexion guidée, elle semble favoriser la prise de rôle et la réflexion sur l'agir éthique. Les stagiaires ayant rencontré ce type d'interaction avec leur maître de stage tiennent davantage compte du point de vue des élèves et montrent davantage de réflexion et d'agir de type postconventionnel. En revanche, les maîtres de stage qui imposent aux étudiants-stagiaires avant tout de maintenir des normes, souvent contre leur volonté, causent des frustrations

importantes chez les stagiaires, ces derniers ayant rarement l'intention d'agir comme l'indique leur maître de stage une fois qu'ils ne dépendront plus de lui. Les maîtres de stage imposant leur façon de fonctionner ne laissent pas les étudiants assumer pleinement leur rôle (*role taking*) et ne favorisent pas la réflexion éthique que pourraient mener les stagiaires au sein de leurs interactions avec les élèves.

5.2 Divergences et éclairage réciproque entre les deux méthodologies

Le rôle joué par la formation en haute école sur l'agir éthique ne ressort pratiquement pas dans le volet qualitatif. Le volet quantitatif pointe pourtant des corrélations entre diverses caractéristiques de la formation en haute école et la compétence éthique. En outre, comme nous l'avons vu plus haut, nous avons mesuré une évolution -dans les indicateurs d'éthique choisis- entre la première et la dernière année de formation en haute école. Nous pourrions donc supposer que, si cette formation a un impact sur l'agir éthique, celui-ci n'apparaît pas comme évident dans les représentations des futurs enseignants.

L'influence du stage sur l'agir éthique apparaît beaucoup plus présente, dans les représentations des étudiants, que l'influence de la formation en haute école. Il est néanmoins impossible de quantifier précisément l'influence respective du stage et du reste de la formation en haute école à partir des données dont nous disposons.

Outre les éléments déjà évoqués, ce rôle important joué par les stages dans le développement éthique s'explique aussi par les nombreux conflits cognitifs que rencontrent les étudiants au sein des stages. Les stagiaires se retrouvent devant une classe et doivent résoudre, dans l'action, des dilemmes revêtant parfois de grands enjeux. Il serait impossible de faire vivre au futur enseignant des conflits cognitifs comparables sans lui donner l'opportunité de donner des vrais cours à de vrais étudiants.

Si le volet qualitatif a révélé le potentiel de développement éthique offert par le contexte des stages, il a aussi mis en évidence une série d'obstacles à l'agir éthique au sein des stages. Retenons d'abord les tensions entre stagiaires et maîtres de stage et les impositions des maîtres de stage qui y sont liées. Vient ensuite le caractère certificatif de ces stages qui empêche les étudiants de prendre des risques, d'expérimenter, et les incite surtout à se conformer à des attentes souvent très cadrées. Enfin, la courte durée de ces stages entraîne des difficultés pour construire des relations avec les élèves.

Discussion et conclusion générale

Discussion et conclusion générale

En entamant cette recherche, nous nous posions une question qui nous paraissait simple : la formation initiale des enseignants permet-elle de développer l'éthique professionnelle des étudiants qui la suivent ? Nous nous sommes rapidement rendus compte que la réponse à cette question se révélerait plus complexe que nous ne l'avions escompté.

A commencer par la définition de l'éthique professionnelle que nous allions étudier. En effet, les définitions touchant aux questions éthico-morales ne font pas l'unanimité, il nous a donc fallu les étudier pour choisir celles que nous allions retenir. Nous avons finalement décidé de caractériser l'éthique dans sa distinction avec le terme morale, en appréhendant l'éthique comme une démarche réflexive et évaluative par opposition à une morale davantage prescriptive. Cette distinction nous a, par la suite, amenés à remettre en question certains usages des termes éthique et morale, notamment dans le cadre de la psychologie développementale.

Au-delà de cette clarification conceptuelle, la littérature existant autour de l'éthique professionnelle enseignante nous a confortés dans nos objectifs de recherche et dans la nécessité d'étudier la formation à l'éthique professionnelle des futurs enseignants, nécessité d'autant plus importante que si la littérature théorique sur l'éthique professionnelle enseignante ne manque pas, les recherches empiriques sur la question sont, quant à elles, plutôt rares, comme le souligne Campbell (2008).

Parmi les raisons pouvant expliquer ce peu d'études empiriques sur l'éthique enseignante, nous avons retenu les écueils liés à la définition et à l'évaluation des compétences éthiques. C'est la deuxième difficulté que nous avons rencontrée. Pour y répondre, nous avons fait appel à l'approche cognitivo-développementale. En effet, plusieurs recherches menées dans le cadre néo-kohlbergien ont montré encore récemment la pertinence et la valeur scientifique de cette approche pour appréhender les questions éthico-morales (Toth-Gauthier & Day, 2015, Day 2013a, 2013b, 2013c, 2013d).

Questionner l'éthique professionnelle enseignant au travers d'un cadre cognitivo-développemental nous a offert plusieurs atouts. 1° Ces théories proposent des outils conceptuels opérationnalisables dans des recherches empiriques. 2° Elles permettent la comparaison avec un corpus de recherche important (même si ce corpus est beaucoup plus maigre en langue française qu'en anglais). 3° Elles confèrent un caractère original à cette recherche car, si elle n'est pas la première à s'intéresser à la formation à l'éthique des enseignants, elle est une des rares à y mettre en œuvre les outils néo-kohlbergiens choisis. 4° Elles proposent la modélisation d'une compétence en raisonnement éthique cohérente avec la définition de compétence éthique définie dans le référentiel de formation des enseignants.

5° Elles permettent également d'étudier l'appropriation des valeurs (via le développement en stades) et non pas uniquement des capacités purement réflexives.

De cette abondante littérature néo-kohlbergienne, nous avons retenu trois indicateurs de développement éthique qui nous semblaient être les plus pertinents au regard de notre questionnement initial : 1° les préférences éthiques exprimées en termes (néo)kohlbergiens, 2° la capacité à mettre en œuvre ses préférences éthiques, exprimée en score de compétence éthique (Lind, 2008), et 3° les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux, exprimées en catégories de stratégies (Oser & Althof, 1993).

Notre objectif de départ s'est alors traduit en objectif opérationnel : mesurer les trois indicateurs choisis en début et en fin de formation, afin de déterminer s'il y a, ou non, évolution durant cette formation. Mesurer une évolution ne nous permettant pas de la comprendre, nous nous sommes aussi intéressés aux facteurs explicatifs de celle-ci. Dans le cadre cognitivo-développemental, ceux-ci sont notamment exprimés en termes d'opportunités de prise de rôle et de réflexion guidée.

Pour atteindre cet objectif, nous avons dû développer des instruments de mesure originaux. Ces instruments ont pu être validés et pourraient dès lors être réutilisés dans des études ultérieures. Les études que nous avons réalisées avec ces instruments ont révélé leurs forces, mais aussi leurs limites. Parmi ces dernières, retenons une limitation inhérente au cadre conceptuel choisi : une interprétation forcément limitée de l'éthique et qui ne permet pas de rendre compte de tous les aspects de l'éthique professionnelle enseignante.

Le cadre cognitivo-développemental nous a permis d'approcher le phénomène éthique d'une manière réaliste et cohérente. Mais il semble évident que l'éthique ne peut être entièrement comprise par les théories sociocognitives. Les questions éthiques dépassent le paradigme cognitivo-développemental et nous en sommes bien conscients.

La partie *in situ* de notre recherche a tenté de répondre à ces lacunes, en ouvrant l'analyse à des catégories dépassant le cadre des indicateurs choisis, afin de mieux rendre compte de la complexité du phénomène dans les résultats de cette recherche. Il est toutefois nécessaire de rappeler les limites liées à la méthode mise en œuvre dans ce volet qualitatif. D'abord, l'influence du maître de stage sur l'agir des étudiants. Avons-nous observé la mise en œuvre des préférences éthiques du stagiaire ou celles du maître de stage ? Les deux sans doute, car les entretiens d'auto-confrontation ont révélé que, dans certains cas, l'étudiant agissait contre son gré selon les injonctions du maître de stage. Alors comment faire la part des choses ? Les entretiens d'auto-confrontation ont tenté de clarifier les origines de l'agir des étudiants. Mais ils ont, eux aussi, leurs propres limites méthodologiques. Ainsi, l'inévitable délai entre l'action et la confrontation aux traces vidéo de cette action dans les entretiens entraîne une perte d'information et un risque de déformation de l'expérience passée.

Finalement, que retenons-nous de ces résultats ? Premièrement, que le monde enseignant semble bel et bien dominé par des raisonnements éthiques de type conventionnel ou « maintien de la norme ». Les résultats des différentes études que nous avons menées

confirment cette caractéristique déjà mise en évidence par plusieurs autres chercheurs (Chang, 1994 ; Cummings, 2007 ; Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001 ; McNeel, 1994 ; Yeazell et Johnson, 1988). Les étudiants en formation initiale n'échappent pas à ce constat.

Deuxième constat, la formation initiale étudiée semble avoir un impact modéré sur les indicateurs étudiés. Les deux méthodes utilisées indiquent que les étudiants de dernière année se montrent moins enclins à raisonner de façon préconventionnelle qu'ils ne le faisaient en première année. La capacité à mettre en œuvre ses préférences éthiques semble également se renforcer chez les étudiants en fin de formation, de même que leur disposition envers les méthodes délibératives.

En revanche, peu d'évolutions sont constatées au niveau du raisonnement postconventionnel. Nous expliquons ce résultat par la rareté des confrontations des étudiants avec le niveau conventionnel durant leur formation et plus spécifiquement durant leurs stages. Les entretiens d'auto-confrontation ont confirmé que les maîtres de stage se montraient généralement réticents au raisonnement postconventionnel.

Au niveau conceptuel, cette recherche tend à confirmer le rôle de médiateur de la compétence en raisonnement éthique dans la relation entre les préférences éthiques et l'agir éthique. Toutefois, cette médiation se révèle assez faible, ce qui pourrait remettre en question certains aspects de la théorie de Lind. En effet la compétence en raisonnement éthique, telle qu'il l'avait conçue, représentait la médiation principale entre préférences éthiques et action éthique. Dans la mesure où ceux-ci seraient fiables, nos résultats tendraient à remettre en question le poids de cette compétence en raisonnement éthique dans les choix éthiques posés. La modélisation de Lind semble en effet faire l'impasse sur les aspects affectifs de cette compétence, reléguant le rôle de l'affectif à l'adhésion à des idéaux et des principes. Ainsi, la question du désir est absente de la mise en œuvre des idéaux éthiques alors que son rôle pourrait, au contraire, être considéré comme déterminant (de Villers Grand-Champs, 2005).

Au-delà des évolutions mesurées et du rôle de la compétence en raisonnement éthique, un des objectifs de cette recherche visait à dégager les caractéristiques du programme de formation corrélées au développement éthique. Il est particulièrement intéressant de relever que les deux principaux éléments qui émergent de la recherche quantitative sont d'ordre extracurriculaire puisqu'il s'agit 1° de la qualité des relations entre les étudiants et 2° de la participation à la mise en place de projets avec d'autres étudiants. Le développement d'une compétence éthique serait donc davantage corrélé à la qualité des interactions entre pairs qu'au curriculum de formation ou aux méthodes mises en place par les enseignants. Cette constatation rejoint les résultats de la recherche qualitative puisqu'elle a mis en évidence que les enseignants-stagiaires ne se réfèrent pratiquement jamais à des acquis de leur formation en haute école pour justifier leur agir, mais bien davantage à leur vécu en tant qu'élèves et notamment au type de relation qu'ils ont eue avec leurs enseignants, que ce soit pour les reproduire ou au contraire pour s'y opposer. En revanche l'expérience des stages semble, quant à elle, jouer un rôle central dans le développement de l'éthique enseignante.

Ces résultats nous ramènent à la question posée dans le titre de cette recherche : « les futurs enseignants sont-ils formés pour répondre aux enjeux éthiques de la profession ? ». Peut-on parler ici de formation à l'éthique professionnelle alors que nous n'arrivons pas à dégager de lien entre le curriculum de formation (en dehors du stage) et les indicateurs d'éthique enseignante choisis ? Les évolutions constatées sont davantage liées à l'expérience éthique vécue qu'à une « formation » ou à un « enseignement ». Il semble bien que l'éthique enseignante se vive et s'acquière avant tout au sein des relations (entre pairs, avec des enseignants, avec des élèves) et dans l'agir (la participation à des projets, mais surtout dans l'agir enseignant en stage). Cette conception de l'éthique se rapproche de la notion de « *Sittlichkeit* », provenant de la pensée de Hegel, qui est généralement traduite par « éthicité », mais également par « vie éthique ». Voici la définition qu'en donne Hegel, dans une citation traduite librement de l'allemand par de Villers Grand-Champs (2018) : « L'éthicité est une liberté en acte. C'est une valeur, un bien, incarné, vivant. L'éthicité a son savoir et son vouloir au cœur de la conscience de soi. Cette conscience de soi est agissante et par là elle réalise cette liberté, elle la fait effective ». Cette définition de l'éthicité comme « vie éthique » nous renvoie aux limites des indicateurs utilisés ici : l'éthicité enseignante ne peut se réduire à une compétence en raisonnement ou à une préférence pour un schème éthico-moral. « L'éthicité se joue dans l'acte qui rassemble en un seul geste **et** la conscience **et** l'inscription dans le monde effectif, réel. » (de Villers Grand-Champs, 2018). L'éthique enseignante se vit, se recherche, s'invente, s'expérimente et se découvre dans un contexte d'agir, plus particulièrement dans un agir enseignant avec les élèves, dans la classe. Peut-on dès lors dire que les futurs enseignants sont formés à l'éthique ? Peut-être pas si l'on concevait la formation comme un « enseignement à », mais peut-être bien si on y intègre les opportunités de vivre leur éthicité offertes aux futurs enseignants par la formation, comme les périodes de stage qui représentent une part centrale du programme de formation des futurs enseignants.

De ces considérations découlent que les premières pistes d'action qui pourraient être envisagées pour améliorer la formation à l'éthique professionnelle concernent l'accompagnement des stages. Ainsi, les tensions relevées entre maîtres de stage et étudiants ont montré qu'il serait intéressant de développer la collaboration avec les maîtres de stage sur les questions liées à l'éthique professionnelle. Des formations continues sur ces questions et sur l'accompagnement des stagiaires pourraient être développées et proposées aux maîtres de stage (ainsi qu'aux autres enseignants intéressés). Des formations à l'accompagnement et à la réflexion guidée pourraient être envisagées. Des projets de recherche-action pourraient être envisagés en collaboration avec les maîtres de stage intéressés. Parallèlement, il pourrait être utile de mieux outiller les stagiaires pour mener des discussions d'ordre éthique avec leurs maîtres de stage, ceux-ci semblant souvent désemparés lors de telles discussions. Peut-être que des mises en situation, des simulations, des jeux de rôles mettant en œuvre des discussions entre un stagiaire et son maître de stage autour de dilemmes éthiques vécus par des stagiaires pourraient répondre à cet objectif. Ce type d'activité pourrait peut-être aider les futurs enseignants à développer ce que Tappan & Brown (1989) appellent leur « *authorship* », c'est-à-dire leur propre perspective morale, ainsi que la capacité de l'exprimer et de la défendre.

Un autre aspect des stages qui pourrait être repensé au regard de notre recherche concerne leur évaluation. Celle-ci semble surtout inciter les futurs-enseignants à se conformer, à se protéger, elle a tendance à limiter l'expérience éthique à un cadre de respect des règles, sans que celui-ci ne soit forcément suivi par une adhésion à celles-ci, mais plutôt par crainte d'être mal évalué. L'enjeu de l'évaluation est tel qu'elle empêche les enseignants-stagiaires de prendre des risques et d'essayer, par exemple, des fonctionnements de type postconventionnel. Une piste pour répondre à cette difficulté serait de repenser l'évaluation de sorte qu'elle incite moins à la conformité et laisse une place à la prise de risque. Les outils d'évaluation de stage pourraient être repensés dans ce sens. Un outil d'évaluation n'est jamais neutre et il pourrait être utile d'essayer d'éviter que celui-ci, par son fonctionnement, ne renforce pas uniquement les schèmes intérêt personnel et maintien des normes. Enfin, des moments de stage qui ne seraient pas évalués pourraient également être profitables au développement éthique des étudiants, en leur permettant d'apprendre et d'expérimenter en dehors de tout enjeu de réussite ou d'échec.

La durée limitée des stages constitue une troisième limite au développement éthique des futurs enseignants. L'éthique enseignante prend essentiellement place dans la relation que celui-ci construit avec ses élèves et les stagiaires sont clairs sur ce point : ils n'ont pas le temps d'apprendre à connaître leurs élèves sur la durée (actuelle) d'un stage. Ils n'ont pas, non plus, le temps de leur donner réellement la parole, pressés par l'obligation d'atteindre les objectifs fixés dans les délais imposés. Allonger la durée des stages ou les regrouper pour pouvoir passer davantage de temps avec les mêmes élèves pourrait apporter une réponse concrète à ce problème.

Outre les stages, les éléments extracurriculaires étudiés qui montrent des corrélations avec les indicateurs d'éthique professionnelle que nous avons choisis pourraient aussi donner lieu à des pistes de changements. Ainsi, il existe de nombreuses possibilités pour travailler à l'amélioration des relations entre les étudiants. Il en va de même pour la mise en place de projets extracurriculaires par les étudiants. Au vu des résultats de notre recherche, nous pensons qu'il est important de soutenir efficacement ce type de démarches.

Une autre implication pour la formation des futurs enseignants découle de l'impact important de leur vécu à l'école secondaire sur leur éthique professionnelle. Cette influence a été confirmée aussi bien par le volet quantitatif que par le volet *in situ* et pourrait même être plus importante que l'influence de la formation en haute école. Les stagiaires-enseignants justifient en effet une grande part de leurs décisions éthiques par l'imitation de ce qu'ils avaient eux-mêmes vécu en tant qu'élèves. Les justifications en lien avec des éléments de leur formation pédagogique étant, en comparaison, quasiment inexistantes. L'importance de l'expérience vécue en tant qu'élève sur la pratique des futurs enseignants implique qu'il serait sans doute utile de repartir du parcours des étudiants pour les faire réfléchir aux questions d'éthique professionnelle. Cela resterait à vérifier, mais il est possible que mener des réflexions et des discussions éthiques entre pairs sur des situations vécues dans leur passé scolaire, et sur l'éthicité professionnelle des enseignants qu'ils ont rencontrés pourraient les aider à prendre des décisions éthiques plus réfléchies et moins basées sur la reproduction -

qui semble parfois automatique- de fonctionnements vécus. Ce type d'activité réflexive et narrative autour de situations vécues est justement ce que préconisent Power, Higgins, et Kohlberg (1989), mais aussi Tappan et Brown (1989), pour renforcer l'autonomie morale.

Enfin, et de façon générale, il semblerait intéressant de veiller à offrir suffisamment de possibilités de réflexion guidée et de prise de rôle aux étudiants (Lind, 2008 ; Schillinger, 2006). Cela pourrait se faire notamment en favorisant des méthodes qui laissent les étudiants décider de la façon de procéder pour accomplir leurs tâches, des dispositifs qui favorisent la confrontation des conceptions et opinions ; ou encore des moyens pour les faire réfléchir aux conséquences de leurs actions et de leurs choix. Notre enquête quantitative tend à montrer l'intérêt de renforcer ces dimensions, même si leur rôle effectif dans l'apprentissage d'une compétence éthique semblerait limité.

Si cette étude a fourni des résultats aidant à mieux comprendre la formation à l'éthique professionnelle des futurs enseignants, elle ouvre également la voie à d'autres pistes de recherche. Les différences que nous avons pu constater entre les préférences éthiques affirmées par les futurs enseignants et leur agir éthique (observé *in situ*) mériteraient d'être étudiées plus en profondeur. Nous les avons interprétées comme un indicateur de la capacité à mettre en œuvre ses préférences éthiques. Nous avons également identifié, durant des stages en enseignement, une série d'obstacles à la mise en œuvre des préférences éthiques des futurs enseignants, mais il serait certainement intéressant d'approfondir la question en dehors de ces stages et, pourquoi pas, en s'intéressant à l'éthique professionnelle des enseignants débutants, dans leur cadre professionnel.

Une part importante des futurs enseignants participant au volet *in situ* nous a affirmé qu'une fois qu'ils seraient « dans leurs propres classes » ils n'agiraient plus comme leur maître de stage leur avait demandé. Il serait dès lors intéressant de pouvoir observer leur agir éthique une fois engagés dans une école. La formation des enseignants s'arrête-t-elle vraiment une fois que ceux-ci sont diplômés ? De nombreux auteurs estiment que non, et pensent que les premières années dans le métier constituent une étape essentielle de leur formation. Voilà une raison supplémentaire pour envisager des pistes de prolongement de recherche auprès des enseignants débutants.

L'étude *in situ* a mis en évidence l'importance de l'expérience en stage et l'influence du maître de stage. Or, nous n'avons pas spécifiquement étudié ce volet de leur formation dans notre recherche quantitative. Et les résultats du volet *in situ* ne concernent qu'un échantillon limité. Vérifier l'impact des stages de manière quantitative, sur l'éthique professionnelle d'un plus grand échantillon d'étudiants serait probablement éclairant et pourrait permettre de confirmer le rôle du stage et du maître de stage dans ce domaine.

Il y a également d'autres aspects de la formation des futurs enseignants que nous n'avons pas pu étudier ici et qui pourraient se révéler particulièrement intéressants. Une de nos hypothèses pour expliquer le peu de présence du schème postconventionnel chez les étudiants de dernière année de formation est que ces derniers seraient peu confrontés à ce schème

durant leur formation. Il serait dès lors intéressant de vérifier cette hypothèse en s'intéressant à l'éthique professionnelle des formateurs d'enseignants.

Comme nous l'avons évoqué en conclusion du volet qualitatif de la recherche, les données récoltées lors de cette recherche ont mis en évidence l'intérêt d'étudier l'agir éthique des étudiants-stagiaires à l'aide d'autres référents théoriques, tels que l'approche narrative (Tappan & Brown, 1989 ; Day & Tappan, 1996). Ceux-ci pourraient nous permettre d'approfondir l'étude des réflexions éthiques des futurs enseignants en s'intéressant notamment au rôle des relations sociales dans les réflexions éthiques des étudiants-stagiaires.

Enfin, cette recherche a été menée au sein d'une seule institution de formation pédagogique. Il serait intéressant d'utiliser les outils de mesure que nous avons développés dans d'autres institutions pour comparer les résultats. Il est fort probable que ce type de comparaison puisse nous aider à encore mieux comprendre le développement de l'éthique professionnelle des futurs enseignants

Liste des tableaux et figures

Liste des tableaux et figures

1. Liste des tableaux

Tableau 1. Évolution des métiers en professions (Legault, 1999, p. 12).....	32
Tableau 2. Les pédagogies en éducation éthico-morale (Legault, 1999, p. 237)	37
Tableau 3. Étapes du développement et de la validation des outils de mesure	85
Tableau 4. Étapes et participants pour les différentes études	86
Tableau 5. Données récoltées et outils utilisés dans les deux volets la recherche	87
Tableau 6. Alphas de Cronbach des variables de l'échelle STRATDIL (SPSS, v.22).....	101
Tableau 7. Alphas de Cronbach des variables d'opportunités de prise de rôle (SPSS, v.22)	104
Tableau 8. Préférences pour six stades chez les étudiants en début de formation	115
Tableau 9. Corrélations entre les caractéristiques des dispositifs pédagogiques durant l'enseignement secondaire et la compétence en raisonnement éthique (SPSS, v. 22).....	118
Tableau 10. Corrélations entre la qualité des relations dans le cursus secondaire et le score de compétence en raisonnement éthique (SPSS, v. 22)	118
Tableau 11. Corrélations entre les activités extrascolaires ou extracurriculaires et le score de compétence en raisonnement éthique (SPSS, v. 22)	119
Tableau 12. Corrélations entre les stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux privilegiées et le score en raisonnement éthique (SPSS, v. 22).....	120
Tableau 13. Préférences des étudiants de dernière année pour les six stades.....	126
Tableau 14. Liens entre les opportunités de prise de rôle au sein de la formation des futurs enseignants et leur compétence éthique (SPSS, v.22)	131

Tableau 15. Liens entre les caractéristiques d'une formation de futurs enseignants et la propension de ces futurs enseignants à mettre en œuvre des stratégies délibératives dans leurs propres classes (SPSS, v.22)	132
Tableau 16. Bootstrap non paramétrique vérifiant le rôle de médiation de la compétence en raisonnement éthique (SPSS, v.22)	133
Tableau 17. Résumé de la matrice de codage utilisée dans l'analyse des vidéos	149
Tableau 18. Catégories utilisées pour le codage des entretiens d'auto-confrontation et occurrences par catégorie	154
Tableau 19. Occurrences de chaque catégorie selon l'expérience de l'enseignant-stagiaire	160
Tableau 20. Comparaison des types de données récoltées dans les approches quantitatives et qualitatives	181

2. Liste des figures

Figure 1. La relation professionnelle selon Legault (2006, p. 611).....	33
Figure 2 : La compétence de raisonnement éthique (d'après Lind, 2008, p. 191).....	56
Figure 3. Moyennes des préférences des participants pour les arguments des 6 stades	96
Figure 4. Corrélations entre les préférences pour les 6 stades et le score C	96
Figure 5. Répartition des scores de compétence en raisonnement éthique en première année de formation	115
Figure 6. Moyennes des préférences des participants en référence aux arguments des six stades kohlbergiens	116
Figure 7. Stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux privilégiées en début de formation.....	117
Figure 8. Répartition des scores de compétence en raisonnement éthique en dernière année de formation	126
Figure 9. Moyennes des préférences des étudiants de dernière année pour les 6 stades kohlbergiens	127
Figure 10. Stratégies de résolution de dilemmes sociomoraux préférées par les étudiants en dernière année	128

Figure 11. Moyennes des scores de préférences attribués par les participants (de 1 ^{ère} et de 3 ^{ème} année) aux arguments des différents stades Kohlbergiens	129
Figure 12. Stratégies de gestion de dilemmes sociomoraux préférées en début et en fin de formation initiale	130
Figure 13. Relations entre préférences éthiques, compétence en raisonnement éthique et actions	132
Figure 14. Résultats du codage des 34 observations filmées.....	150
Figure 15. Différences entre les schèmes observés chez les futurs enseignants en début de formation et chez les futurs enseignants en fin de formation.	151
Figure 16. Schéma illustrant les relations entre les catégories issues du codage	171

Bibliographie

Bibliographie

- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Appel, K. O. (1987). *L'Éthique à l'âge de la science : l'a priori de la communauté communicationnelle et les fondements de l'éthique*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baillargeon, J. (2003). *L'analyse factorielle exploratoire*. Document non publié, UQTR, Trois-Rivières.
- Bègue, L. (1998). De la « cognition morale » à l'étude des stratégies du positionnement moral : aperçus théoriques et controverses actuelles en psychologie morale. *L'Année psychologique*, 98(2), 295-352. doi:10.3406/psy.1998.28596
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action : A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45. doi :10.1037/0033-2909.88.1.1
- Bosman, C., Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (Eds.), (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ?. *Études de communication*, 35(2), 47-60. doi:10.4000/edc.2265
- Brugman, D., Høst, K., Van Roosmalen, M., & Tavecchio, L. W. C. (1994). Moral atmosphere in secondary school: Students' perception. *Comenius*, 14, 64-82.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38, 357-385. doi:10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead, UK: Open University Press McGraw-Hill.
- Chang, F. Y. (1994). School teachers' moral reasoning. In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: psychology and applied ethics* (pp. 71-83). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

- Cohen, J. (1960) A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37–46. doi:10.1177/001316446002000104
- Coimbra, S. (2011). *Construction and validation of psychological measures*. Document non publié. Uporto, Porto.
- Communauté française de Belgique (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997. En ligne http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_018.pdf
- Communauté française de Belgique (2001). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents du 19 janvier 2001. En ligne http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Comunian, A. L., & Gielen, U. P. (2006). Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study, *Journal of Moral Education*, 35(1), 51–69. doi:10.1080/03057240500495302
- Coppin, A. (2008). *Le dilemme moral, un phénomène cognitif vs émotif : comparaison de trois facultés universitaires* (Mémoire de licence). UCL, Louvain-La-Neuve.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C., & Kochman, A. (2001). Principled Moral Reasoning and Behavior of Preservice Teacher Education Students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143-158. doi:10.3102/00028312038001143
- Cummings, R., Harlow, S., & Maddux, C. (2007). Moral Reasoning of in-Service and Pre-Service Teachers: A Review of the Research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67-78. doi:10.1080/03057240601185471
- Cummings, R., Wiest, L., Lamitina, D., & Maddux, C. (2003). Teacher education curricula and moral reasoning. *Academic Exchange Quarterly*, 7(1), 163–168.
- Day, J. M. (2011a). Religious, spiritual, and moral development and learning in the adult years: Classical and contemporary questions, cognitive-developmental and complementary paradigms, and prospects for future research. In C. Hoare (Ed.), *Oxford Handbook of Adult Development and Learning*, 2nd Edition (318-346). Oxford : Oxford University Press.
- Day, J. M. (2011b). Religious factors in moral decision-making: Towards an integrated, socio-cultural developmental model. *Estudios de Psicología*, 32, 147-161.
- Day, J. M. (2013a). Narration, identity, and human development: Cognitive-developmental and discursive approaches to understanding religious voices in self-narratives. In M. Buitelaar & H. Zock (Eds.), *Religious voices in self-narratives* (pp. 53-82). Amsterdam : De Gruyter.

- Day, J. M. (2013b). Le modèle de complexité hiérarchique et la psychologie du développement religieux, spirituel et moral. In P-Y Brandt & J. M. Day (Eds.), *La psychologie du développement religieux : Questions classiques, Approches contemporaines* (pp. 107-122). Geneve : Labor and Fides.
- Day, J. M. (2013c). Narrative, postformal cognition, and religious belief. In R. Ganzevoort, M. de Haardt, and M. Scherer-Rath (Eds.), *Religious stories we live by. Narrative Approaches in Theology and Religious Studies* (pp. 33-53). Leiden : Brill.
- Day, J. M. (2013d). Post-formal cognition and post-critical religious belief: Recent empirical evidence. In H. Westerlink & S. Heine *Constructs of Meaning and Religious Transformation* (pp. 59-79). Vienna : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Day, J. M., & Jesus, P. (2013). Epistemic subjects, discursive selves, and Dialogical Self Theory in the psychology of moral and religious development: Mapping gaps and bridges. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 1-12.
doi:10.1080/10720537.2013.759030
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Desautels, L., Gohier, C., & Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(3), 395-419.
- Desautels, L., Gohier, C., Jutras, F., Joly, J., & Ntebutse, J. G. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62. En ligne : <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/1900/182515>
- de Villers Grand-Champs, G. (1994). Ethique des pratiques de formation. *Education permanente*, 121, 53-61.
- de Villers Grand-Champs, G. (2002). La dimension éthique de la fonction d'éducateur. In C. Gohier (Ed.), *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation* (pp. 105-124). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- de Villers Grand-Champs, G. (2005). Pour une éthique du désir en formation. In C. Gohier et D. Jeffrey (Eds.), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 97-110). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- de Villers Grand-Champs, G. (2018). *Former à l'éthique professionnelle de l'enseignant*. Document non publié. UCL, Louvain-La-Neuve.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston: Houghton Mifflin.

- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). San Francisco : Jossey-Bass.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., & Martineau, S. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. doi:10.7202/032010ar
- Gendron, C. (2009). Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du Care : une utopie ?. In F. Jutras & C. Gohier (Eds.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 133-155). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gibbs, J., Widaman, K., F., & Colby, A. (1982). Construction and validation of a simplified group-administrable equivalent to the Moral Judgment Interview. *Child Development*, 53, 895-910. doi:10.2307/1129126
- Gilligan, C., (1986). *Une si grande différence* (A. Kwiatek, trad.). Paris : Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1982).
- Gohier, C., Jutras, F., & Desautels, L. (2007). Mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au niveau collégial. *Pédagogie collégiale*, 27(2), 30-35.
- Gohier, C., (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. In M.P. Desautels, F. Jutras, P. Leblais & G.A. Legault (Eds.), *Les défis éthiques de l'éducation* (pp. 191-205). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. In C. Gohier et D. Jeffrey (Eds.), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 41-60). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2011). Les trois temps ricœurriens du développement du souci de l'autre en formation des maîtres. Attestation, sollicitude, reconnaissance. Le cercle éthique. In D. Simard, A. Kerlan (Eds.), *Ricœur et la pensée éducative* (pp. 99-118). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2013). Éthique et formation : discussion sur les vertus ou vertu de la discussion ? *Formation et profession*, 21(3), 70-80. doi:10.18162/fp.2013.210
- Goode, W.J. (1957). Community within a community: the professions. *American Sociological Review*, 22, 194-200. doi:10.2307/2088857

- Goodlad, J.I., Soder, R., & Sirotnik, K.A. (Eds.) (1990). *The Moral Dimension of Teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Grime, R., (2005). *Social Perspective-Taking, intimate friendship, and the adolescent transition to mutualistic moral judgement*. (Thèse de doctorat non Publiée). Ohio State University, Ohio. En ligne
https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1118932168&disposition=inline
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication ; Conscience morale et activité communicationnelle* (C. Bouchindomme, Trad.). Paris : Cerf. (Œuvre originale publiée en 1983).
- Habermas, J. (1999). *De l'éthique de la discussion* (M. Hunyadi, Trad.). Paris : Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1991).
- Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*, 35(2) 107-121.
doi:10.1080/02607470902770880
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 826-857). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Hayes, Andrew F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York : The Guilford Press.
- Host, K., Brugman, D., Tavecchio, L., & Beem, L. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27(1), 47-70.
doi:10.1080/01650250244000272
- Jackson, P., Boostrom, R., & Hansen, D. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jennings, W. S., Kilkenney, R., & Kohlberg, L. (1983). Moral-development theory and practice for youthful and adult offenders. In Laufer W. S., & Day J. M. (Eds.), *Personality Theory, Moral development, and Criminal Behavior* (pp. 281-351). Lexington : Lexington Books.
- Johnson, L. E. (2004). *Congruence between professional judgment and professional action as disposition: a case study of mentors and beginning teachers* (Thèse de doctorat non Publiée). North Carolina State University, Raleigh. En ligne
<https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/3197>
- Johnson, L. (2008). Teacher candidate disposition: moral judgement or regurgitation?. *Journal of Moral Education*, 37(4), 429–444. doi:10.1080/03057240802405678

- Johnson, L. E., & Reiman, A. J. (2007). Beginning teacher disposition: examining the moral/ethical domain. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 676–687.
doi:10.1016/j.tate.2006.12.006
- Johnson, L. E., & Reiman, A. J. (2006). Studying the disposition of mentor teachers. In J. Dangel (Ed.) *Research on teacher induction: teacher education yearbook XIV* (pp. 145-167). Lanham : Rowman and Littlefield.
- Johnston, M., & Lubomudrov, C. (1987). Teachers' level of moral reasoning and their understanding of classroom rules and roles. *Elementary School Journal*, 88, 65-78.
doi:10.1086/461524
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. In F. Jutras & C. Gohier (Eds.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 53-73). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jutras, F., & Gohier, C. (Eds.). (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development (Vol. 1): The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco : Harper and Row.
- Kohlberg, L., & Candee D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz. (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 53-73). Toronto : Wiley.
- Lafontaine, L. Hébert, M., & Pharand, J. (2005). *Cadre de développement de l'éthique professionnelle dans les programmes de formation initiale des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais (UQO)*. Communication présentée au Ve colloque international Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences, Nantes. En ligne https://www.researchgate.net/profile/Lizanne_Lafontaine/publication/237643539_Cadre_de_developpement_de_l%27ethique_professionnelledans_les_programmes_de_formation_initiale_des_maitresa_l%27Universite_du_Quebec_en_Outouais_UQO/links/5692858108aed0aed8167f14/Cadre-de-developpement-de-lethique-professionnelledans-les-programmes-de-formation-initiale-des-maitresa-lUniversite-du-Quebec-en-Outouais-UQO.pdf
- Legault, G.A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. (2006). Professionnalisme avec ou sans profession. In L. Thiaw-Po-Une (Ed.), *Questions d'éthique contemporaine* (pp. 603-625). Paris : Stock.

- Léger, D., & Rugira J-M. (2009). L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre immanence et compétence. In F. Jutras & C. Gohier (Eds.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 93-111). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leleux, C. (2003). Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas). In J.-M. Ferry & B. Libois (Eds.), *Pour une éducation postnationale* (pp. 111-128). Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement : un projet à construire ensemble des maintenant. In M. Tardif & C. Gauthier (Eds.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes au Québec ?* (pp. 99-112). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lind, G. (2000). The Importance of Role-Taking Opportunities for Self-Sustaining Moral Development. *Journal of Educational Research*, 10, 9-15. En ligne http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000_Selfsustaining-moral-development.pdf
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited - A dual-aspect model. In D. Fasko & W. Willis (Eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education* (pp. 185 – 220). Cresskill : Hampton Press.
- MacCallum, J. A. (1993). Teacher reasoning and moral judgment in the context of student discipline situations. *Journal of Moral Education*, 22(1), 3-18.
doi:10.1080/0305724930220101
- Maslovaty, N. (2000). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with sociomoral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education*, 29, 429-444.
- Meyer A., & Peltier C. (2011). *Entretien d'auto-confrontation*. En ligne sur http://edutechwiki.unige.ch/fr/Entretien_d'auto-confrontation
- McNeel, S. P. (1994). College teaching and student moral development. In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: psychology and applied Ethics* (pp. 27-79). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Moreau, D. (2009a). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. In G. Brassart & D. Legrand (Eds.), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* (pp. 365-374). Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord-Pas de Calais.
- Moreau, D. (2009b). L'expérience éthique des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 60, 75-86. doi:10.4000/rechercheformation.606

- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York : Teachers College Press.
- Norimatsu, H., & Pigem, M. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*, Paris : Armand Collin.
- O'Keefe, P., & Johnston, M. (1989). Perspective taking and teacher effectiveness: A connecting thread through three developmental literatures. *Journal of Teacher Education*, 40(3), 20-26. doi:10.1177/002248718904000304
- Oser, F., & Althof, W. (1993). Trust in advance: On the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22(3), 253–275. doi:10.1080/0305724930220306
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 57–127). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Pachod, A., (2007). *La morale professionnelle des instituteurs*. Paris : L'Harmatan.
- Paquay, L. (2005). *Former des enseignants professionnels... Pour quoi, comment, et à quelles conditions ? Défis, tensions et perspectives*. Communication présentée au colloque du RIFEFF, RABAT. En ligne : www.rifeff.org/colloque2005/ppt/conference_Paquay.pps
- Paquay, L., Altet, M., Charlier E., & Perrenoud P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Parmentier, P., & Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences ? Vers un outil d'analyse : le CompAS*. Louvain-La-Neuve : UCL.
- Pascarella, E. T. (1991). The impact of college on students: the nature of the evidence. *The Review of Higher Education*, 14(4), 453-466. doi:10.1353/rhe.1991.0008
- Patenaude Johane (1997). L'éthique en médecine : les principales orientations éducatives. *Ethica*, 9(2), 97-116.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. En ligne sur le site web de l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Perrenoud, Ph. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Piaget, J. (1985). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.

- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Polaris, A., Lefèvre, N. (2017). *Analyser la médiation, la modération et la médiation modérée avec SPSS*. Support de cours du SMCS, Université catholique de Louvain.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach in moral education*. New York : Columbia university press.
- Quéré, F. (1991). *L'Éthique et la Vie*. Paris : Odile Jacob.
- Reiman, A. J. & De Angelis Peace, A. (2002). Promoting teachers' moral reasoning and collaborative inquiry performance: A developmental role-taking and guided inquiry study. *Journal of Moral Education*, 31(1), 51-66. doi:10.1080/03057240120111436
- Rest, J.R. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York : Praeger.
- Rest, J. R. (1990). *DIT manual* [questionnaire et manuel]. Minnesota : Center for the Study of Ethical Development.
- Rest, J. R., Cooper, D., Coder, R., Mansanz, J., & Anderson, D. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas - an objective test of development. *Developmental Psychology*, 10, 491-501. doi:10.1037/h0036598
- Rest, J. R., & Narváez, D. (Eds.). (1994). *Moral development in the professions : Psychology and applied ethics*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Rest, J., Narvaez, D., & Bebeau, M. (1999). *Postconventional moral thinking: a neo kohlbergian approach*. Hillsdale, : Lawrence Erlbaum.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2004). Éthique. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (4è éd.), 2. Paris : PUF.
- Roy Bureau, L. (2009). Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement. In F. Jutras, & C. Gohier (Eds.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 115-128). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sautelet, A. (2008). *Des animations pour éduquer à la citoyenneté, approche de l'efficacité d'un projet d'éducation à la citoyenneté démocratique* (Mémoire de master). UCL, Louvain-La-Neuve.

- Sautelet, A. (2012). *Développement et validation d'un outil pour mesurer le jugement éthique professionnel des futurs enseignants*. Communication présentée au 24^e colloque de l'ADMEE-Europe, Luxembourg.
- Sautelet, A. (2013). *Evaluation de l'éthique des pratiques professionnelles en formation initiale d'enseignants*. Communication présentée au 25^e colloque de l'ADMEE-Europe, Fribourg.
- Sautelet, A., & Day, J. (2016). Approche cognitivo-développementale de l'éthicité professionnelle de futurs enseignants en formation initiale. *Dossiers du GRÉÉ*, 3(2), 298-320. En ligne https://gree.uqam.ca/upload/files/LDG_serie_3_no_2_final.pdf
- Schillinger, M. (2006). *Learning environment and moral development : How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Aachen: Shaker Verlag.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 299-316). New-York/Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Strike, K. A., & Ternasky, P. L. (Eds.). (1993). *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice*. New York : Teachers College Press.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. doi:10.3917/rac.010.0287
- Tirri, K. (1999). Teachers' Perceptions of Moral Dilemmas at School. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47. doi:10.1080/030572499103296
- Toth-Gauthier, M., & Day, J. (2015). Cognitive complexity, religious cognition, cognitive development, and religious judgment: An empirical study of relationships amongst "normal" and "gifted" young people. *Behavioral Development Bulletin*, 20, 60-69. doi:10.1037/h0101034
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, 19, 15-20. doi:10.3917/spub.070.0015
- Vandenplas-Holper, C. (1987). *Education et développement social de l'enfant* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Vidalenc, I., & Malric, M. (2013). Quels outils pour une démarche réflexive dans l'activité de recherche ?. *¿ Interrogations ?*, 16(2). En ligne : <http://www.revue-interrogations.org/Quels-outils-pour-une-demarche,305>

- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The Moral Aspects of Teacher Educators' Practices. *Journal of Moral Education* 37(4), 445-466.
doi:10.1080/03057240802399269
- Yeazell, M. I., & Johnson, S. F. (1988). Levels of moral judgment of faculty and students in a teacher education program: a micro study of an institution, *Teacher Education Quarterly*, 15(1), 61-70.