

## **La compétence éthique peut-elle être un élément de la formation universitaire des enseignants ?**

La question de la compétence éthique des professionnels se pose de façon aiguë et même parfois dramatique dans nos sociétés occidentales. Elle prend la forme d'une demande sociale de professionnalisme exprimée autant par les politiques que par la population. Les enseignants québécois n'échappent pas à cette demande qui a été exprimée très clairement lors des États généraux sur l'éducation tenus en 1995-1996. C'est à la suite de cette vaste consultation, de plusieurs avis du Conseil supérieur de l'éducation et d'une nouvelle politique éducative que la réforme de l'enseignement primaire et secondaire a été graduellement mise en œuvre à compter de l'automne 2000 (MEQ, 2001a). La nouvelle conception de la pratique éducative axée sur le développement de compétences et marquée par le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage a entraîné une réforme parallèle de la formation des enseignants (MEQ, 2001b). Ce changement dans la conception des buts de l'intervention pédagogique entraîne forcément une modification de l'identité professionnelle puisque de nouvelles attentes et de nouveaux rôles sont prescrits aux enseignants. Plus spécifiquement, la réforme exige de ces derniers la maîtrise de nouvelles compétences professionnelles, dont une compétence éthique.

L'émergence de cette nouvelle représentation de l'enseignant doit autant à l'évolution des recherches en sciences humaines qu'au mouvement social de professionnalisation des métiers. De plus, la question de l'identité professionnelle des enseignants québécois se pose de façon particulière au moment où un certain nombre d'entre eux ont demandé la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement par la création d'un ordre professionnel (Jutras, Desaulniers et Legault, 2003). Par ailleurs, non seulement les enseignants sont-ils sommés par le ministère de l'Éducation de mieux jouer leurs rôles et de changer de perspective dans l'accomplissement de leurs tâches, mais encore de se professionnaliser. Le rationnel de la réforme repose sur la conviction exprimée par les autorités éducatives que les enseignants sont en voie de professionnalisation, que cette expression soit entendue comme une démarche individuelle de professionnalité (Anadon, 1999) ou comme une démarche collective de revalorisation professionnelle fondée sur la reconnaissance de la complexité de la tâche des enseignants (CSE, 1991). Cette professionnalisation est présentée non pas comme un choix possible, mais comme une nécessité dans la société actuelle où les savoirs et les tâches se complexifient, où les besoins de formation sont en hausse et où la compétition économique entraîne une course à l'excellence. Jobert (2002) démontre que dans plusieurs pays, l'appel à la professionnalisation prend la forme d'une rhétorique de conviction visant à convaincre les enseignants de s'engager dans la voie de la réforme. C'est le cas du Québec notamment. Dans ces

conditions, il apparaît logique que la réforme du curriculum scolaire soit immédiatement suivie d'une réforme des programmes de formation initiale des enseignants et que la première partie du texte présentant cette formation renouvelée soit consacrée à l'explication de la professionnalisation. Pour la première fois depuis la création du ministère de l'Éducation du Québec en 1964, les autorités éducatives reconnaissent la nécessité d'une formation éthique systématique pour les enseignants, précisent son contenu et la rendent obligatoire dans leur formation universitaire. Ce faisant, elles répondent à un besoin social autant qu'éducatif qui avait été identifié par le Conseil supérieur de l'éducation dès 1990. La question se pose de savoir de quelle façon et à partir de quels principes cette formation éthique est définie, quel est son contenu et à quelles conditions elle peut faire l'objet d'une formation universitaire.

Pour analyser cette question, nous nous pencherons sur le texte officiel du ministère de l'Éducation sur la formation des enseignants (MEQ, 2001b). Nous mettrons en relation les éléments de cette compétence éthique avec diverses recherches portant sur l'identité enseignante liée au mouvement de professionnalisation et avec la définition de profession contenue dans le Code des professions du Québec. De plus, nous ferons allusion à quelques résultats préliminaires d'une enquête que nous avons réalisée récemment portant sur la crise d'identité et le professionnalisme et menée, entre autres, auprès de 6000 enseignants du primaire et du secondaire du Québec<sup>1</sup>. Les questions posées à ces enseignants en exercice portaient sur leur représentation de leur fonction éducative, leurs valeurs de référence, leur mission sociale. L'analyse de l'ensemble de ces éléments permettra de dégager quel pourrait être le rôle spécifique de l'université dans le développement de la compétence éthique des enseignants. Notons que la formation des enseignants au Québec relève des départements des Sciences de l'éducation créés dans les années 70 dans le but de relever le niveau académique des enseignants et de rendre leur formation plus scientifique et professionnelle, moins proche de celle plus technique donnée auparavant dans les écoles normales. La conjoncture actuelle remet à l'ordre du jour cette ancienne préoccupation.

### **Professionnalisation et compétences professionnelles**

Parmi les éléments nouveaux apportés par la réforme, le concept de compétence est certainement le plus central dans la mesure où il est lié à la notion du développement de la personne et qu'il sert aussi de principe organisateur à la nouvelle présentation des contenus et visées du curriculum (MEQ, 2001a). Bien que la visée du développement des compétences ne recueille pas l'adhésion de tous les formateurs, elle a été largement utilisée dans le domaine de la formation technique et de la formation continue avant

---

<sup>1</sup> Recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, effectuée de 1999 à 2002, sous la direction de Georges A. Legault.

d'être appliquée à l'élaboration du curriculum de l'école primaire et secondaire. Dans les programmes d'études élaborés au cours des années 80, la classification des contenus de connaissances en objectifs généraux, objectifs spécifiques et habiletés provoquait une trop grande fragmentation des contenus et des objectifs, ce qui leur faisait perdre leur sens et ne menait que trop rarement à des transferts dans d'autres situations ou d'autres contextes. Ce classement des contenus d'enseignement par objectifs à atteindre relevait d'une conception technicienne de l'enseignement que le mouvement de professionnalisation veut justement contrer. Aussi est-il tout à fait cohérent et logique que, dans le texte qui présente les éléments de formation initiale des enseignants, on utilise aussi une nouvelle classification des visées de formation par compétences, en plus d'augmenter de façon importante la proportion des stages dans leur formation universitaire. En effet, la compétence définie comme un savoir en acte mis en oeuvre dans une situation particulière est constitutive de la notion de profession. Non seulement le professionnel doit-il faire preuve de compétence en intervenant, mais c'est seulement dans l'intervention qu'il peut le faire. La compétence éthique est alors partie prenante de la compétence globale des enseignants que l'on cherche à professionnaliser. Déjà, il est possible de déduire de cette approche que la formation éthique des enseignants aurait avantage à être plus proche de leur pratique, de nature appliquée plutôt que de nature théorique.

### **Une compétence éthique à développer**

Pour autant, cette notion de compétence éthique n'est pas nouvelle dans la littérature éducative québécoise. Elle a été présentée par le Conseil supérieur de l'éducation comme un enjeu majeur pour tous les intervenants scolaires dès le début des années 90, bien que son contenu n'ait pas été défini à ce moment d'une façon qui permette d'établir un lien direct entre celle-ci et la professionnalisation des enseignants (Bégin, 1997). L'intérêt pour l'éthique professionnelle n'a cessé de se manifester au fur et à mesure que les enseignants voulaient faire reconnaître le caractère professionnel de leur tâche. De plus, la notion d'éthique professionnelle a été au centre des discussions relatives à la création d'un ordre professionnel pour les enseignants. Ainsi, quand la Fédération des parents d'élèves a pris position en faveur d'un tel ordre, c'est explicitement pour protéger leurs enfants contre de possibles négligences ou mauvais traitements commis par les enseignants. Un ordre professionnel doté d'un code de déontologie leur apparaissant comme garant de l'exercice d'une certaine éthique professionnelle (FCPPQ, 1999). Aussi, il n'est guère surprenant que la compétence éthique apparaisse comme une réponse à une demande sociale dans le référentiel de compétences proposé par le ministère de l'Éducation pour la formation des enseignants. Chacune des douze compétences composant ce référentiel est d'abord présentée par un énoncé succinct auquel s'ajoutent une explicitation du sens de celle-ci, de ses composantes, du niveau de maîtrise attendu au terme de la formation et de quelques

références bibliographiques. La formation doit donc permettre un développement professionnel où la compétence éthique est énoncée comme suit : « Agir de façon éthique dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001b, p. 131). Notons tout de suite l'aspect comportemental de cette compétence et le risque que les outils pour l'évaluer ciblent des interventions plutôt que d'évaluer l'exercice du jugement professionnel.

### **La nature de la compétence éthique**

L'analyse du libellé de cette compétence éthique la montre comme une compétence personnelle, liée au développement professionnel de chaque enseignant. Selon l'explication fournie dans le texte, l'acquisition de la compétence éthique se définit comme : « un état ou une attitude qu'une personne a développé au cours d'un processus de socialisation professionnelle » (MEQ, 2001, p.132). La perspective est celle de la professionnalité de l'enseignant comme personne plutôt que celle de la professionnalisation d'un groupe professionnel tel que l'entend la sociologie des professions. Le texte semble tenir pour acquis que l'acquisition de normes communes aux enseignants puisse effectivement avoir lieu au cours de leur formation universitaire, ce qui n'est pas le cas actuellement. Les jeunes enseignants ne cessent de dire que leur identité professionnelle et les valeurs qui la constituent ne prennent forme que dans le contexte de pratique, lors des stages puis lors des premières années d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les enjeux éthiques de leur activité professionnelle leur sautent aux yeux et les touchent droit au cœur lors de leurs stages (Desaulniers, 2002). Les expériences et recherches menées au Québec en éthique appliquée depuis deux décennies montrent qu'il reste assez difficile d'envisager une formation à la compétence éthique en dehors d'un contexte de pratique, pour les enseignants comme pour tous les autres professionnels. La proximité avec les milieux de pratique, la confrontation avec des praticiens d'expérience et l'élaboration avec ceux-ci de normes et de valeurs communes sont essentielles. La conception du professionnalisme qui est présentée dans le texte du Ministère correspond beaucoup plus au résultat d'une formation communautaire qu'à celui d'une formation universitaire. Ce développement du professionnalisme s'apparente très justement, par exemple, à ce que les sages-femmes du Québec expriment comme *ethos* collectif acquis entre femmes dans la pratique clandestine et la lutte contre l'accouchement médicalisé avant leur insertion dans un ordre professionnel et le passage obligé par une formation universitaire (Desaulniers, 2003). Dans quelle mesure une formation universitaire pourrait-elle favoriser l'atteinte d'un résultat comparable pour les enseignants ? Telle est la question posée.

### **La proximité du domaine de la théorie et de l'enseignement moral**

Dans le texte ministériel, la compétence éthique est définie en premier lieu dans la relation que l'enseignant établit avec ses élèves, ce qui correspond

bien à la perception des enseignants en exercice (Jutras et Boudreau, 1997). Les notions d'éducabilité de tout élève et de diligence professorale auxquelles se réfère le texte définissent un modèle d'éthique fondé sur l'obligation. Ce modèle issu des théories morales entraîne un pressant appel à une éthique de la responsabilité pour les enseignants (Jeffrey, 1999). Comme dans toute formation morale, les enseignants sont sommés de justifier leurs actions. On comprend que le développement de capacités argumentatives puisse alors être considéré comme partie prenante de la formation souhaitée, laquelle s'apparente davantage à une formation morale qu'à une formation éthique. La référence à l'éthique discursive qui suit est aussi nettement celle de l'éducation morale enseignée dans les écoles; elle trouve son fondement théorique dans les travaux d'Habermas sur l'obligation morale. Or les recherches entreprises sur la crise des professions au Québec ont démontré que ce modèle avec ses composantes morales individuelles ne favorise pas suffisamment l'intériorisation d'une éthique professionnelle pour la rendre vraiment agissante (Legault, 2003). Autrement dit, le passage de la philosophie morale à l'éthique appliquée pose problème en ce qui concerne les professions pour plusieurs raisons à la fois pratiques et théoriques. D'abord, parce qu'il est effectué comme une application de la théorie morale à la pratique professionnelle, qui ne comprend pas une élucidation préalable de la notion de profession. Ensuite, parce qu'il incite à privilégier le recours à une théorie morale aux dépens d'une autre, ce qui semble difficilement acceptable dans le contexte pluraliste actuel. Enfin, parce qu'il envisage la démarche éthique exclusivement comme une recherche individuelle de sens. Il est clair que les recherches en éthique sont liées au domaine moral, mais il y aurait lieu de spécifier davantage ce que peut signifier une éthique appliquée au domaine des professions en tirant profit des recherches et pratiques de formation effectuées depuis plusieurs décennies auprès des médecins, des ingénieurs ou des travailleurs sociaux québécois (Fortin, 1995). La formation des enseignants pourrait tirer profit de ces travaux réalisés en milieu universitaire et en collaboration avec les divers milieux de pratique.

### **L'identité professionnelle des enseignants**

Pour favoriser le développement de la compétence éthique des enseignants, il paraît souhaitable de prendre appui non pas seulement sur des théories morales quelles qu'elles soient, mais sur la notion même d'intervention qui est constitutive de l'identité professionnelle. Les recherches entreprises depuis plusieurs années sur la tâche et les gestes des enseignants contribuent à préciser cette identité autant que celles qui analysent leurs représentations de leur métier. Un pas de plus pourrait être franchi en précisant le contenu, la signification et les limites de l'intervention professionnelle des enseignants. Tant que cette notion n'est pas claire, l'éthique professionnelle demeure floue elle aussi car elle ne permet pas de s'interroger sur le pouvoir d'intervenir, sa légitimité, ses dérives et ses limites. C'est à cette condition que l'exercice du jugement professionnel et l'esprit critique sont possibles.

Les enseignants québécois interrogés sur la nature de leur intervention dans notre enquête s'identifient en très grande majorité à une approche technique de l'enseignement, ce qui semble justifier la nécessité du développement d'un mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Une partie seulement d'entre eux, beaucoup plus réduite, se reconnaît dans une conception plus clinique de l'intervention et rejoint en cela l'esprit de la réforme. Bien que l'enseignement soit un très vieux métier, il ne se dégage pas de notre enquête une vision unifiée de ce que pourrait être la profession enseignante. C'est donc à bon droit que l'on peut parler de crise d'identité professionnelle chez les enseignants actuellement.

### **La mission sociale et les finalités éducatives de l'enseignement**

Un des éléments de l'identité et de l'éthique professionnelle réside dans l'appropriation personnelle et collective d'une mission sociale spécifique. On remarquera dans le texte officiel analysé qui pourtant se présente comme fondateur, l'absence troublante de questionnement sur les finalités éducatives. Cette remarque s'applique aussi au texte de la réforme des programmes dans lequel la présentation de la mission de l'école est réduite à quelques paragraphes indiquant l'obligation d'instruire, de qualifier et de socialiser les élèves (MEQ, 2001a, p. 2-3). La simple pertinence d'une référence aux fondements de l'éducation semble poser problème, même lorsque l'on s'interroge publiquement sur la profession enseignante (Legault, Jutras et Desaulniers, 2002). Or il ne peut guère exister d'éthique sans réflexion sur le sens des interventions et les finalités de celles-ci. Déjà dans le texte du Conseil supérieur de l'éducation de 1990, les problèmes et enjeux moraux auxquels l'enseignant doit être sensible étaient esquissés, mettant en évidence la nécessité d'une formation fondamentale chez les futurs enseignants. Là encore, il est possible d'aller plus loin et de penser à une formation universitaire qui implique une réflexion articulée sur le rôle social de l'institution scolaire et des enseignants. Ces éléments rappellent aussi la nécessité d'une formation relative aux fondements de l'éducation pour les enseignants. Sans une telle formation à laquelle la formation éthique contribuerait notablement, les enseignants risquent de se percevoir et de devenir des exécutants de consignes ministérielles ou locales, c'est-à-dire des techniciens de l'enseignement et non des professionnels responsables de leurs interventions.

### **Les valeurs constitutives de la compétence éthique**

Le texte ministériel souhaite que la maîtrise d'une certaine compétence éthique permette aux enseignants de «discerner les valeurs en jeu dans les interventions» (MEQ, 2001b, p. 132). Il est question de la réflexion nécessaire de chaque enseignant sur ses référents telle que la propose, par exemple, la méthode de clarification des valeurs. Les compétences réflexives qui sont nécessaires pour effectuer cette analyse ne sont certes pas limitées à l'exercice de la compétence éthique; elles constituent un

élément central et vital de la compétence globale de tout professionnel. Sans elles, l'activité professionnelle se limite à l'exercice d'un métier ou d'une technique. Cependant l'analyse réflexive proposée s'arrête à la pratique individuelle. Une formation éthique qui aurait pour fonction de professionnaliser devrait considérer aussi des valeurs communes à tous les enseignants sans lesquelles le sentiment d'appartenance à la profession reste lettre morte. Les enseignants interrogés dans notre enquête sont conscients de la nécessité de valeurs dans leur pratique professionnelle, mais ils les considèrent comme des qualités personnelles plutôt que comme des valeurs communes. La valeur à laquelle les enseignants interrogés accordent le plus d'importance est la conscience professionnelle et l'engagement vient en second lieu. Or cette valeur est au centre de la réforme et à la base de l'implication souhaitée des enseignants dans leur équipe-école, au sein des Conseils d'établissement et dans les projets éducatifs. C'est effectivement sur cette valeur que pourrait se développer le professionnalisme collectif mis de l'avant par les autorités éducatives.

À cette étape de l'analyse, il n'est pas inutile de rappeler que l'intérêt pour les valeurs dans l'école s'est cristallisé depuis quelques années autour de la question de la violence et du contrôle de celle-ci par les enseignants. L'explicitation de valeurs est parfois présentée comme une aide dans la résolution de conflits, une méthode de gestion de classe (Desmeules, 2000, p. 20). Bien que cette approche limitée soit de type réglementaire et se réduise parfois à la rédaction et à l'imposition d'un code de vie, elle a quand même pour fonction de permettre de vivre et d'apprendre ensemble. Ces éléments sont davantage liés à l'apprentissage d'un fonctionnement démocratique en classe qu'à l'expression d'une éthique professionnelle. Ils pourraient d'ailleurs constituer la majeure partie de l'enseignement en éducation à la citoyenneté ou en éducation morale. Il n'en demeure pas moins que ces valeurs scolaires favorisent la lutte contre la discrimination et l'exclusion et visent plus globalement la socialisation souhaitée par le système éducatif. Une formation à l'éthique professionnelle pourrait avantageusement partir de ces règles et de ces principes pour aborder la mission de socialisation de l'école et le rôle des enseignants dans l'accomplissement de ce service public. Ce faisant, elle irait dans le sens de la réforme qui insiste sur le sens d'appartenance à l'école et la collégialité nécessaires pour développer un professionnalisme collectif.

### **Les enjeux éthiques de la relation éducative**

La relation éducative est une relation de service et une relation de confiance. En cela, elle correspond à deux critères majeurs de reconnaissance d'une activité professionnelle, selon le Code des professions du Québec (L.R.Q., C26). Une formation en éthique professionnelle nécessaires à la formation du jugement éthique dans la relation éducative. Dans le texte du Ministère, le respect et la protection des élèves apparaissent comme des devoirs supplémentaires au lieu de découler logiquement de la fonction éducative.

La sollicitude et l'absence de négligence mentionnées dans le texte officiel servent de repères minimaux. Pour former à une éthique professionnelle, il faudrait aller plus loin en osant aborder la question de l'implication, de l'engagement dans l'intervention, ce qui est assez difficile tant que la notion d'intervention professionnelle n'est pas définie. Dans le même esprit, l'obligation qui est faite à chaque enseignant de «justifier ses décisions» (MEQ, 2001b, p.133) ne pose que d'une façon allusive la question du pouvoir et de l'autonomie de l'enseignant, qui sont des caractéristiques professionnelles. Le développement de la compétence éthique ne passe pas nécessairement par la voie morale de l'obligation et de la sanction; elle peut emprunter un autre chemin qui engage à l'examen des conséquences éthiques des interventions professionnelles. Le cas du respect de la confidentialité permet de préciser cette dernière proposition. Dans le texte étudié, le respect de la confidentialité est présenté d'une façon morale, quasi religieuse : il importe de ne pas «succomber à la tentation» (*Ibid.*). Dans cette perspective d'éthique du sujet, l'indiscrétion ou le manque de tact est considéré comme une action purement individuelle. Pourtant c'est plutôt la relation de confiance entre l'enseignant et l'élève qui est ici en cause, celle qui caractérise toute relation professionnelle selon les critères de l'Office des professions. Il y aurait lieu de faire saisir les composantes éthiques de la relation pédagogique d'une façon moins morale et plus professionnalisante, en mettant l'accent sur les caractéristiques de la relation professionnelle et sur l'autonomie plutôt que sur l'obéissance. Ce faisant, le risque de transformer la formation éthique en formation legaliste ou en simples conseils de prudence serait considérablement amoindri. Il est possible de proposer une formation éthique aux enseignants qui comprenne les obligations légales communes à tous les citoyens tout autant que celles qui sont plus spécifiques aux enseignants et présentés dans la Loi de l'Instruction publique. Une compétence légale minimale est souhaitable. La relation à la loi fait certainement partie d'un minimum de connaissances exigé tant et aussi longtemps que la notion d'autorité ne se substitue pas à celle de délibération éthique.

## **Conclusion**

L'analyse du texte de référence pour la formation éthique des enseignants montre qu'il est fondé essentiellement sur une approche morale et sur une réponse à un besoin de protection du public d'une part et de contrôle des groupes d'élèves d'autre part. Ces besoins sont réels et leur réponse est nécessaire, mais insuffisante. Il manque une appréhension nette de ce que signifie enseigner aujourd'hui. En un sens, les éléments mentionnés ne sont guère spécifiques à la profession enseignante et pourraient concerner tout éducateur qu'il soit spécialisé ou non. Établir les principes de base d'une formation éthique pour les enseignants nécessite qu'une conception préalable de la fonction enseignante ait été dégagée, que des valeurs, des finalités, des missions éducatives aient été identifiées et qu'une recherche de sens soit amorcée. C'est pourquoi il est temps maintenant de répondre à la



question initialement posée en présentant les conditions de possibilité d'une formation universitaire en éthique professionnelle pour les enseignants. Celle-ci aurait avantage à comprendre les éléments suivants :

- Une analyse de l'intervention professionnelle qui permette d'examiner le pouvoir du professionnel qu'est l'enseignant, la légitimité de celui-ci et ses limites. Tant que les enseignants ne reconnaissent ni l'existence, ni la légitimité du pouvoir que la société leur confère, ils risquent la manipulation, l'abus de pouvoir tout autant que la négligence professionnelle.
- Une identification de valeurs professionnelles communes susceptibles de recevoir l'aval des enseignants. Celles-ci permettraient aux enseignants de ne pas se référer uniquement à leurs valeurs personnelles, de considérer d'une autre façon les inévitables conflits de valeurs présents à l'école, de solidifier leur identité professionnelle.
- Une réflexion sur la mission de l'école comme institution et du corps enseignant comme service public. Le fait de réfléchir collectivement à ces questions favorise la responsabilité collective et revalorise la fonction enseignante.
- Une prise en compte des finalités éducatives telles que définies globalement par le ministère de l'Éducation et de façon plus locale par les établissements au sein de leurs projets éducatifs. Cela permet d'envisager l'engagement professionnel comme un élément de la compétence éthique et de trouver des moyens de le mettre en pratique.
- Une exposition systématique à des situations issues de l'expérience et permettant de développer le jugement éthique des enseignants. L'apport des enseignants expérimentés est essentiel pour la validité de l'exercice.
- Un apprentissage de la réflexion éthique, puis de la délibération éthique à propos des décisions à prendre qui ne se limiterait pas aux arguments de justification.
- Un partage de la parole entre pairs axé sur la recherche du sens des interventions et non pas sur la seule évaluation de leurs résultats.

Ces divers éléments permettent d'établir un lien significatif entre éthique et identité professionnelle, de préciser et de raffermir l'une par l'autre. La formation éthique des enseignants, si elle est fondée sur une analyse de l'intervention professionnelle, pourrait contribuer non seulement à la professionnalisation des enseignants, mais aussi à la consolidation et l'affirmation de leur identité professionnelle.

## **Références**

- Anadon, Martha, «L'enseignement en voie de professionnalisation» dans *L'enseignant : un professionnel*, sous la direction de Christiane Gohier, Nadine Bednarz, Louise Gaudreau, Richard Pallascio et Gyslain Parent, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1999, p. 3-20.
- Bégin, Luc, «La compétence éthique, une notion à contenu variable» dans *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de Marie-Paule Desaulniers, France Jutras, Pierre Lebuis et Georges A. Legault, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 27-38.
- Conseil supérieur de l'éducation, *La profession enseignante : Vers un renouvellement du contrat social*, Québec : Gouvernement du Québec, 1991.
- Conseil supérieur de l'éducation, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec : Gouvernement du Québec, 1990.
- Desaulniers, Marie-Paule, «Naissance de la profession sage-femmes et crise d'identité», dans *Crise d'identité et professionnalisme*, sous la direction de Georges A. Legault, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003, à paraître.
- Desaulniers, Marie-Paule, «La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation», dans *Les enjeux de la supervision des stages* sous la direction de Nadia Rousseau et Marc Boutet, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 129-140.
- Desmeules, Louis, *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 2000.
- Fédération des comités de parents de la province de Québec, «Faut-il créer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec», dans *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et enseignants au Québec?*, sous la direction de Maurice Tardif et Clermont Gauthier, Québec : Presses de l'Université Laval, 1999, p. 93-98
- Fortin Pierre, *Guide de déontologie en milieu communautaire*, Québec : Presses de l'université du Québec, 1995.
- Gouvernement du Québec, *Code des professions*, L.R.Q., C26.
- Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., C13-3.
- Jeffrey, Denis, *La morale dans la classe*, Québec : Presses de l'Université Laval, 1999.
- Jobert, Guy, «La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale», dans *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation?*, sous la direction de Marguerite Altet, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud, Bruxelles : De Boeck Université, 2002, p. 248-282.
- Jutras, France et Cathy Boudreau, «La dimension éthique dans la relation éducative selon le point de vue d'enseignantes et d'enseignants du secondaire», dans *Les défis éthiques en éducation* sous la direction de Marie-Paule Desaulniers, France Jutras, Pierre Lebuis et Georges A. Legault, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 155-170.
- Jutras, France, Marie-Paule Desaulniers et Georges A. Legault, «Qu'est-ce qu'être enseignante et enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui?» dans *Crise d'identité et professionnalisme*, sous la direction de Georges A. Legault, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003, à paraître.
- Legault, Georges A., France Jutras et Marie-Paule Desaulniers, «Peut-on encore parler de mission éducative de l'école?», dans *Enseigner et libérer*, sous la direction de Christiane Gohier, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2002, p. 21-37.
- Lessard Claude, Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et formation*, 2000, no 35, p.91-116.
- Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 2001a.
- Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement : Les orientations, Les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec, 2001b.