

# La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines

France **Jutras**  
Professeure titulaire  
Université de Sherbrooke

Professional ethics training: Current trends and practices

doi:10.18162/fp.2013.234

## Résumé

Une recension des écrits sur la formation universitaire en éthique professionnelle destinée aux professionnels en relation directe ou indirecte avec autrui, dont les enseignants, permet de mettre en évidence que le développement du jugement professionnel constitue habituellement sa visée, c'est-à-dire la capacité à mobiliser les savoirs, savoir-faire et savoir-être de la profession pour l'intervention. L'étude de cas domine les pratiques répertoriées, mais l'incident critique, le journal réflexif, le débat et le jeu de rôle servent de moyens de formation complémentaires. Les formateurs considèrent important de soutenir le développement d'habiletés d'analyse et de communication, et l'affinement de la sensibilité à l'autre.

### Mots-clés

Éthique professionnelle, formation universitaire, enseignant

### Abstract

A review of publications on university training in professional ethics for professionals, either in direct or indirect relation to other individuals—including teachers—, reveals that the goal is generally to develop professional judgement, or the ability to mobilize one's knowledge, professional know-how, and self-management skills in order to act effectively. Case studies predominate, complemented by critical incident reports, reflective journals, debates, and role-play scenarios serving as additional training materials. Trainers generally feel it important to foster the development of analytical and communication skills as well as attentiveness and sensitivity to others.

Depuis plus d'une vingtaine d'années, des formations initiales et continues à l'éthique professionnelle sont offertes dans les universités. Les réflexions sur le sens à leur donner et les études empiriques sur l'efficacité des méthodes utilisées portent majoritairement sur les professions relatives à la santé et aux services sociaux, aux affaires, à l'ingénierie et à l'éducation. Le plus souvent, la documentation concerne des activités pédagogiques précises dans le cadre de cours consacrés au développement de l'éthique professionnelle, mais parfois le souci de l'éthique est posé comme approche transversale dans la formation. Cette approche transversale présente un intérêt manifeste : la sensibilisation des étudiants universitaires aux enjeux éthiques inhérents aux différentes branches du savoir, de la recherche et de la pratique, allant même jusqu'à des questionnements critiques sur les conséquences possibles des décisions et des conduites sur les individus singuliers tout comme sur l'ensemble des vivants actuels et futurs de notre planète.

Le but de cet article est de faire le point sur les pratiques de formation initiale et continue des professionnels dans le cadre de cours dédiés spécifiquement au développement de leur éthique professionnelle. C'est ainsi qu'après une mise en contexte de la conception de la formation professionnelle à l'université, l'analyse de la documentation répertoriée au moyen d'une recension des écrits permet de mettre en évidence les orientations de la formation de même que des propositions pédagogiques susceptibles d'engager les étudiantes et étudiants dans un développement significatif au plan éthique.

Précisons d'emblée que la documentation répertoriée sur la formation à l'éthique professionnelle est principalement centrée sur une conception de l'éthique professionnelle qui se traduit en agir responsable de la part du professionnel avant, pendant et après l'intervention auprès d'autrui considéré dans sa dignité et comme sujet de droit.

## La conception de la formation professionnelle en contexte universitaire

Les travaux de Chris Argyris et de Donald Schön ont connu une grande diffusion dans le monde anglo-saxon et amplement nourri la conceptualisation de la formation des professionnels dans les universités. Dans la francophonie, les propositions de Schön ont été beaucoup lues et discutées grâce, notamment, à la parution en 1994 de la traduction française de son livre phare *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*, publié en 1983. La position de Schön est radicale : le professionnel ne se réfère pas uniquement aux connaissances scientifiques apprises à l'université qu'il lui suffirait d'appliquer dans la pratique pour intervenir de façon adéquate : ses décisions d'agir sont aussi basées sur d'autres considérations. Schön ne rejette pas pour autant le corps de connaissances nécessaires à la pratique, les pratiques basées sur des preuves (*evidence-based practices*), mais il considère que la connaissance de celles-ci ne suffit pas à rendre compte de tout ce qui est sous-jacent à l'agir professionnel. Le plus important, et ce qui ne s'enseignerait que trop peu dans les universités, c'est d'apprendre à poser les problèmes à résoudre, c'est-à-dire apprendre « le processus par lequel on définit la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser » (Schön, 1994, p. 65). Les professionnels travaillent en effet dans des contextes où ils doivent continuellement analyser des situations complexes et peu définies pour arriver à reconnaître le problème qu'ils ont à régler. Poser le problème, selon Schön (1994) :

C'est choisir les éléments de la situation qu'on va retenir, établir les limites de l'attention qu'on va y consacrer et lui imposer une cohérence qui permet de dire ce qui ne va pas et dans quelle direction il faut aller pour corriger la situation. C'est un processus qui consiste à désigner les points sur lesquels porter son attention et dresser le contexte dans lequel on s'en occupera. (p. 66)

C'est ainsi qu'apprendre à poser des problèmes, c'est apprendre à analyser des situations en tenant compte de leur singularité et des variables qui s'y rattachent afin de bien déterminer le problème à régler avant d'établir un plan d'intervention ou un plan d'action à mettre en œuvre. Autrement dit, c'est faire l'apprentissage du jugement professionnel, jugement qui peut être défini comme « une activité décisionnelle dirigée ou un processus de résolution de problèmes réalisé dans l'intérêt du client, où une considération réfléchie a été apportée à l'information pertinente, aux critères et aux méthodes, au contexte, aux principes, ainsi qu'aux politiques et aux ressources applicables » (Facione, Facione, Giancarlo et Ferguson, 1999, p. 309). Cela signifie que, dans l'accomplissement de son travail, le professionnel pose constamment des diagnostics et, en fonction des connaissances, des contraintes et des manières d'intervenir dans son domaine, il choisit la meilleure façon de résoudre le problème, puis d'évaluer les résultats obtenus et d'ajuster ou de réorienter les modalités d'intervention lorsque nécessaire.

Le professionnel doit non seulement avoir la capacité d'analyser la situation et de mobiliser son savoir pour prendre des décisions d'agir, mais il doit aussi pouvoir répondre de ses décisions et de ses interventions. Il répond à quelqu'un : le client, un collègue, un autre professionnel, le groupe des pairs, le public. Répondre de quelque chose, c'est 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 mis en œuvre. D'où la nécessité de former à l'éthique professionnelle.

En ce sens, la formation des professionnels à l'université ne peut reposer seulement sur l'acquisition d'une base de connaissances scientifiques et de principes de conduite professionnelle appropriée; elle doit aussi porter sur la formation du jugement de la personne qui va prendre des décisions d'agir dans sa vie professionnelle. Cela signifie qu'à divers moments dans son parcours de formation, des activités d'apprentissage et de développement doivent lui permettre d'apprendre à poser des problèmes en vue de trouver des façons de les résoudre, en tenant compte de nombreuses variables en jeu dans des situations complexes et selon les règles de l'art dans son domaine. Cette orientation est à la base de nombreuses innovations en pédagogie universitaire, dont l'approche par problèmes et l'approche par projets sont sans doute les plus connues.

## Une recherche documentaire sur les formations à l'éthique professionnelle dans les universités

Les pratiques de formation au jugement professionnel en contexte universitaire exigent des transformations dans les pratiques pédagogiques. Les formateurs ne peuvent plus se fier uniquement à l'exposé magistral de connaissances, aussi pertinentes soient-elles : ils doivent organiser des situations d'apprentissage qui misent sur l'activité des étudiants en tant qu'acteurs engagés. L'enjeu pédagogique consiste à mettre en place et à organiser les conditions d'émergence d'un espace propice au développement professionnel dans lequel, par l'analyse de situations et le dialogue entre pairs, chacun va réellement s'approprier des démarches et des processus de résolution de problèmes complexes. En est-il de même pour la formation à l'éthique professionnelle?

Une recherche documentaire a été effectuée dans les banques de données Francis, ERIC et Psycinfo dans le but de relever des publications qui font état des diverses activités pédagogiques en formation initiale et continue à l'éthique professionnelle à l'aide des descripteurs suivants : *éthique professionnelle, étude de cas, professeurs, enseignants, développement professionnel, enseignement supérieur, formation initiale, formation continue, conditions d'efficacité*. Lorsque le descripteur *étude de cas* a remplacé celui de *pédagogie*, des publications qui portent sur divers moyens et pratiques d'enseignement ont pu être répertoriées. Même s'il s'avère que l'étude de cas constitue le type de formation le plus répandu, d'autres pratiques ont aussi pu être relevées.

En fonction de la spécification opérée par le croisement des descripteurs, 31 publications pertinentes ont été relevées. Parmi celles-ci on compte deux ouvrages de base et 29 articles publiés en Amérique du Nord, en Europe, en Israël et en Australie<sup>1</sup>. L'analyse de contenu des articles a été faite au moyen d'une codification descriptive qui a permis par la suite de regrouper les éléments codés en catégories conceptuelles (Paillé et Mucchielli, 2012). On relève que, parfois de façon indépendante mais le plus souvent en même temps, les auteurs traitent de l'orientation à donner à la formation, d'activités concrètes de formation et d'évaluation des cadres pédagogiques. Les grandes lignes des contenus dégagés de la documentation répertoriée sont rapportées au tableau 1.

---

1 Les lieux de publication ne signifient pas pour autant que la recherche ou l'activité de formation dont il est question dans l'article a été réalisée dans ce cadre géographique. Par exemple, une expérience pédagogique menée en Inde est relatée dans une revue publiée aux Pays-Bas.

Tableau 1

*Les contenus traités dans la documentation répertoriée*

Professions étudiées	Administrateurs et gestionnaires (N : 10) Ingénieurs et informaticiens (N : 5) Médecins et infirmières (N : 5) Enseignants (N : 5) Psychologues (N : 3) Travailleurs sociaux (N : 2) Bibliothécaires (N : 1)
Réflexions sur la formation et sur le sens à lui donner	Besoin de développer les processus de pensée pour résoudre des problèmes éthiques Besoin de développer la sensibilité morale, la motivation à l'agir moral et le courage d'agir en ce sens Besoin de comprendre les enjeux éthiques, les principes éthiques et les normes réglementaires, légales et organisationnelles
Moyens pédagogiques / Expériences réalisées / Conception de matériel	Études de cas et incidents critiques (N : 11) Conception de banques de cas (N : 4) Moyens complémentaires à l'étude de cas : journal réflexif, débat, jeu de rôle (N : 7) Démarches de délibération (N : 4) Conception de grilles de délibération (N : 3)
Recherches évaluatives sur l'efficacité des cadres pédagogiques	Cours en présence / cours à distance (N : 1) Cours complet / module dans un cours (N : 1) Enseignement magistral / études de cas (N : 1)

Bien que des formations fondamentales en éthique soient offertes en sciences humaines, en sciences de la nature et en éthique de la recherche, elles n'ont pas été incluses dans la documentation analysée. Les descripteurs utilisés lors de la recherche dans les banques de données ont permis d'accéder à des articles dans lesquels des activités destinées à la formation initiale des professionnels sont présentées de manière explicite, mais très peu pour leur formation continue. Sans surprise, les professions relevées sont des professions dont la pratique est encadrée par des codes d'éthique ou de déontologie à cause de leurs interventions directes ou indirectes auprès d'autrui – d'où l'importance de l'apprentissage de la prise de décisions responsables et de la réflexion sur l'agir professionnel, c'est-à-dire du développement de manières d'autoréguler et de pouvoir justifier leurs conduites professionnelles. On peut remarquer qu'il s'agit de professions qui portent sur l'application des technosciences, la gestion des biens, des services et des affaires, les interventions en santé et par rapport au développement psychosocial des personnes. L'enseignement fait partie bien entendu des professions axées sur le développement des personnes.

Plusieurs questions ont été soulevées pour organiser l'analyse des données recueillies dans la documentation sur la formation à l'éthique professionnelle. Quelles sont les finalités poursuivies par les formations à l'éthique professionnelle? Au-delà de l'acquisition d'un cadre de référence, d'un ensemble

de normes et de principes ou encore de la connaissance des codes d'éthique, quelles pratiques visent à soutenir les bases d'un engagement par rapport aux objectifs de la profession et à ses moyens d'action? Quels types de formation permettent de développer la capacité à analyser des situations complexes et de saisir des enjeux qui surviennent en contexte de pratique professionnelle, tout en misant sur la capacité à mobiliser des connaissances pertinentes à l'agir professionnel et à répondre de ses décisions et de ses interventions? L'analyse de la documentation relevée permet de répondre à ce questionnement sous trois angles : les orientations à donner à la formation à l'éthique professionnelle, les moyens pour la faire et l'évaluation de l'efficacité de ses cadres pédagogiques.

## **Les orientations à donner à la formation à l'éthique professionnelle**

Dans la documentation consultée, former à l'éthique professionnelle apparaît comme un défi de taille dans notre monde hyperindividualiste caractérisé par la diversité, le pluralisme et la fragmentation de la société. Qu'à cela ne tienne, des formateurs relèvent ce défi tant en formation initiale qu'en formation continue. Indépendamment des professions étudiées, il se dégage que toute pratique professionnelle s'inscrit dans le paradigme de la complexité, c'est-à-dire dans un système ouvert où de nombreuses variables entrent en jeu, contrairement à un système fermé où on peut isoler un nombre fini de variables ou de composantes. Dans un système fermé qui contient un nombre déterminé de variables, des jugements sont aussi nécessaires pour régler des problèmes. Mais il s'agit de jugements techniques. Dans son travail, le technicien doit en effet poser des diagnostics : tant et aussi longtemps qu'il n'a pas trouvé ce qui fait défaut, la pièce à réparer ou à changer pour faire fonctionner l'ordinateur, par exemple, il ne peut régler le problème. La grande qualité du jugement technique est son efficacité. On a trouvé le problème ou on ne l'a pas trouvé. On recherche aussi des solutions efficaces lorsqu'on pose un jugement professionnel. Mais à cause du degré d'incertitude relatif aux systèmes ouverts et de la nécessité de pondérer les liens qui existent entre la fin poursuivie à court et à plus long terme, les moyens et les conséquences sur les personnes, la raison instrumentale ne pourra jamais suffire.

Dans plusieurs articles, on retrouve la conception des formations professionnelles telle que Schön l'a mise en évidence : les professionnels doivent d'abord et avant tout apprendre à construire le problème et le sens du problème. On ne peut résoudre un problème qu'on ne perçoit pas ou qu'on n'a pas encore énoncé ou dégagé. Par ailleurs, peu importe si la situation complexe qui pose problème concerne des personnes, des groupes de personnes, des biens, du matériel ou l'environnement biophysique, la personne même du professionnel constitue la cible de la formation. Car c'est le professionnel en tant que « je » qui a des comptes à rendre sur son agir, même lorsqu'il est membre d'une équipe ou d'un groupe. La formation à l'éthique professionnelle apparaît dès lors comme multidimensionnelle : même si elle vise à soutenir la capacité d'analyse et de recours à des connaissances de tous ordres pour les mobiliser dans l'exercice de la profession, elle porte aussi sur l'affinement de la sensibilité morale et le développement d'habiletés de communication en tant qu'émetteur et récepteur.

### ***La consolidation de la capacité d'analyse et de mobilisation de connaissances***

Qu'il s'agisse de la formation des administrateurs (Hosmer, 2000), des infirmières (Bicking, 2011), des psychologues (Strohm Kitchener et Anderson, 2011), des travailleurs sociaux (Hugman, 2005), des enseignants (Campbell, 1997), des ingénieurs (Lynch et Kline, 2000), les auteurs relèvent que la formation à l'éthique peut paraître, aux yeux des étudiants pressés d'entrer en action dans la vie professionnelle, assez loin de leurs préoccupations pragmatiques immédiates, voire trop philosophique. Ce qui nous intéresse, disent-ils à leurs formateurs, ce n'est pas la philosophie du travail, mais le travail en lui-même. Leurs formateurs ne rétorquent pas que les deux sont interreliés. Ils tentent plutôt de trouver un cadre pédagogique pour mettre en place des activités de formation qui ciblent l'agir et le sens de l'agir. Ainsi, pour atteindre l'objectif de développer la pensée éthique de leurs étudiants et leur jugement professionnel, tous rattachent la formation à l'éthique à des démarches d'analyse et de résolution de problèmes qui surviennent en contexte de pratique professionnelle. L'étude de cas apparaît ainsi comme le moyen pédagogique dominant.

Les auteurs s'accordent cependant pour dire que l'accent doit être mis sur l'apprentissage de la démarche ou du processus de résolution du problème et non sur la solution retenue. L'effet pervers ou le danger du recours à l'étude de cas est que les étudiants retiennent les solutions apportées comme étant des réponses toutes faites qu'ils pourraient appliquer de nouveau, sans nouvelle analyse, à une situation assez semblable qui se produirait dans leur contexte de pratique professionnelle. Cela est tout à fait contraire au but éducatif poursuivi. On cherche en effet à former les professionnels aux démarches d'analyse de situations complexes avec tout ce qu'elles comportent de singularité. Ils doivent apprendre à analyser des situations d'une manière critique, créative et responsable dans le but d'agir avec professionnalisme, c'est-à-dire avec le souci de bien faire leur travail auprès des personnes qui recourent à leurs services, conformément aux objectifs et aux moyens de leur profession.

Quel que soit le domaine professionnel, de nombreuses connaissances doivent être mobilisées lors de l'analyse des situations : connaissances et savoirs disciplinaires; perspectives sociopolitiques, juridiques, administratives et organisationnelles; normes et principes éthiques; normes et standards de pratiques. On peut dès lors constater que la formation à l'éthique professionnelle n'est aucunement déconnectée de la pratique. Au contraire, elle s'avère un lieu fécond d'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui se trouvent au cœur de la pratique professionnelle à laquelle l'ensemble du programme de formation prépare les étudiants. La spécificité du cours d'éthique tient à deux dimensions : stimuler la reconnaissance par l'étudiant de la complexité et de l'unicité des situations qui se présentent dans la vie professionnelle et consolider l'appropriation d'une démarche d'analyse et de mobilisation des savoirs qui fondent son intervention professionnelle en vue de prendre des décisions d'agir qui concordent avec la mission et les valeurs de sa profession. Sans cela, les codes, les cadres de référence ou les principes éthiques de sa profession resteront lettre morte.

### ***L'affinement de la sensibilité morale***

La démarche privilégiée en formation à l'éthique professionnelle, l'étude de cas, permet d'intégrer les composantes pratiques de la profession, les connaissances à mobiliser pour l'exercice professionnel et le sens de la profession elle-même. Au-delà de l'apprentissage de stratégies de résolution de problèmes,

les formateurs considèrent qu'elle constitue un levier puissant qui met la personne en situation de se développer aux plans intellectuel, social, affectif et de la communication. Cette dynamique contribuerait à susciter l'un des effets attendus d'une telle formation : le développement de la sensibilité morale. Même si les formateurs universitaires trouvent plus habituel de poursuivre des objectifs cognitifs de formation – par exemple, connaître les composantes des cellules, résoudre des équations mathématiques, analyser une œuvre littéraire, comprendre les modèles de développement de la personne –, il n'en demeure pas moins que le développement ou l'affinement de la sensibilité morale est visé dans tous les domaines où des formations à l'éthique professionnelle existent. On en fait état tant pour les ingénieurs (Lynch et Kline, 2000) que pour les bibliothécaires (Carbo et Besnoy, 2008), les administrateurs (Baetz et Carson, 1999), les enseignants (Luckowski, 1997), les psychologues (Strohm Kitchener et Anderson, 2011), les travailleurs sociaux (Hugman, 2005) et les professionnels de la santé (Sommers-Flanagan et Sommers-Flanagan, 2007).

Parce que les personnes qui recourent directement ou indirectement aux services des professionnels doivent pouvoir leur faire confiance, les professionnels doivent apprendre à se montrer dignes de cette confiance. Certes, ils doivent apprendre à agir en fonction des connaissances et selon les pratiques reconnues dans leur domaine; mais, de plus, leur manière d'être et de se comporter doit communiquer une ouverture et une attention à l'autre – qu'il s'agisse du public, de clients, de collègues, de superviseurs. Si on comprend la nécessité du développement de la sensibilité à autrui, le cadre de formation universitaire en ce sens n'est pas simple. Alors que certains considèrent que les dispositions intérieures de la personne vont orienter son choix de carrière, d'autres, comme Luckowski (1997), posent que la formation du caractère est possible à l'université. Cette auteure donne l'exemple de sa propre expérience de formation éthique des enseignants : longtemps elle a orienté son travail de formation en fonction de règles et de principes éthiques. En classe à l'université, elle observait que ses étudiants manifestaient une bonne compréhension des enjeux éthiques du travail enseignant à partir d'études de cas et de discussions sur des théories éthiques. Mais sur le terrain, elle a observé que ces mêmes enseignants ne recourent plus aux règles et principes appris et compris à l'université pour prendre des décisions éthiques. Ils se fient désormais davantage à leurs croyances personnelles, ils réfléchissent peu ou pas aux conséquences de leurs gestes ou de leurs décisions et ils ont de la difficulté à communiquer leur jugement moral. Comme elle a constaté que les effets de la formation en fonction de règles et de principes ne perdurent pas, Luckowski a décidé d'introduire un autre type d'étude de cas dans ses classes : des cas visant le développement de la sensibilité morale. La narration du cheminement de pensée des personnes impliquées, de leurs émotions, de leurs sentiments occupent une place importante dans les situations présentées. Les étudiants doivent entrer dans la peau de toutes les personnes impliquées dans la situation afin d'éprouver eux-mêmes ce que les divers protagonistes vivent et ressentent. Luckowski considère que de telles expériences mènent au développement de l'empathie et de la sensibilité morale.

Dans le même sens, les travaux du psychologue américain James Rest ont visé à répondre à la question suivante : quand une personne se conduit moralement, que s'est-il passé pour qu'elle ait adopté une telle conduite? (Rest, Narvaez, Bebeau et Thoma, 1999). Rest a effectué de nombreuses études empiriques pour rendre compte du processus complexe qui sous-tend le développement moral et le mesurer. Il a construit un modèle qui comprend quatre composantes. La première est d'apprendre à analyser des situations particulières et les conséquences possibles des actions sur les personnes concernées – ce que

l'étude de cas permet généralement de faire. La deuxième consiste à prendre des décisions en fonction d'un ordre de priorité des valeurs – plusieurs modèles de prise de décision éthique reposent en effet sur une priorisation des valeurs. La troisième composante concerne la motivation à l'agir moral, alors que la quatrième porte sur le courage et la persévérance que demande la mise en œuvre de la décision et des modalités d'action qu'elle comporte. C'est ainsi que l'apprentissage de l'analyse de situations et de la prise de décisions apparaît de base, mais nettement insuffisant. Il faut aussi considérer les dimensions existentielles qui touchent toutes les personnes concernées, y compris le professionnel lui-même. C'est là qu'entrent en jeu les considérations sur la motivation à l'agir moral, c'est-à-dire l'engagement du professionnel à mettre en œuvre toutes les modalités d'action qui découlent de la décision. Les résultats des recherches de Rest et de celles faites à partir de son modèle montrent qu'il est fondamental de développer la dimension psychologique de sensibilité morale. En aval comme en amont de l'agir, selon Rest, la sensibilité constitue une condition de possibilité de l'éthique. En conséquence, la formation doit y accorder de la place. L'approche de Luckowski (1997) possède plusieurs aspects qui vont en ce sens. Non seulement cette approche peut contribuer à affiner la sensibilité morale en mettant les professionnels en situation de développer leur capacité à éprouver de l'empathie pour autrui, mais elle peut aussi leur permettre de prendre conscience de l'ampleur de leur pouvoir sur l'autre et de la responsabilité professionnelle qui s'y rattache. Leurs paroles, leurs gestes et leur agir professionnel ne sont pas anodins; ils sont au contraire lourds de conséquences sur l'autre et sur eux-mêmes – et ils doivent l'apprendre et l'éprouver. La formation à la sensibilité morale ne vise cependant pas la sensiblerie, mais plutôt à mettre le professionnel en situation de saisir, d'une manière expérientielle et même phénoménologique, les enjeux de son intervention sur autrui et sur lui-même comme professionnel responsable. Il s'agit d'un apprentissage qui n'est jamais achevé une fois pour toutes.

## Les pratiques de formation à l'éthique professionnelle

Dans la documentation répertoriée, les propositions de moyens de formation tablent essentiellement sur l'activité et la prise de parole de la part de l'étudiant. Nous verrons d'abord que, dans le cadre d'écrits réflexifs, la parole consignée sous forme écrite est destinée à soi-même et au professeur. Ensuite, lors d'études de cas et de débats, la parole est exprimée par la délibération qui a lieu dans un cercle plus ou moins restreint ou encore qui s'adresse à toute la classe. Enfin, nous mettrons en relief les résultats d'études évaluatives sur l'efficacité des divers types de formation à l'éthique professionnelle à l'université.

### *Les écrits réflexifs individuels*

La rédaction de réflexions personnelles sur le processus de développement professionnel constitue une pratique courante pour former les psychologues, les travailleurs sociaux, les infirmières et les enseignants, notamment dans le cadre de journaux ou de rapports de stages. Considérant aller à l'encontre de la culture de formation dans les facultés d'administration et plus particulièrement dans la formation en management, Harris (2008) décrit son expérience d'introduction de la réflexion écrite comme objectif d'apprentissage et objet d'évaluation dans son cours d'éthique de l'administration internationale au 1<sup>er</sup> cycle à la University of South Australia. Le moyen qu'il a privilégié est la rédaction d'un journal réflexif. Au moment d'écrire son article, Harris donnait ce cours depuis sept ans à des



groupes d'étudiants à Adélaïde, à Singapour et à Hong Kong. Afin de réduire sa crainte d'intrusion dans la vie personnelle de ses étudiants et d'influencer leurs choix théoriques, il a établi de façon claire et explicite pour lui-même et ses étudiants qu'il lirait, évaluerait et commenterait leurs réflexions selon trois critères simples : la présence d'une réflexion, la clarté du discernement dans l'analyse et la cohérence de l'ensemble du document écrit. Quel que soit l'endroit où il l'a donné, son cours a été bien reçu des étudiants. D'après les évaluations du cours, le journal réflexif favorise l'apprentissage, il est intéressant et motivant à faire et il constitue même la partie la plus significative du cours.

MacFarlane (2001) rapporte lui aussi une expérience fructueuse où la rédaction d'un journal d'apprentissage a été un objet d'évaluation dans son cours d'éthique des affaires au 1<sup>er</sup> cycle dans une université londonienne. Voulant éviter les extrêmes que constituent le journal personnel dont le contenu est entièrement déterminé par l'étudiant et le journal rédigé selon des consignes tellement rigides qu'on ne peut plus parler de réflexion personnelle, il a proposé à ses étudiants un format souple qui leur donne une marge de manœuvre leur permettant de s'exprimer de façon personnalisée mais pertinente par rapport au contenu du cours. Les consignes pour la rédaction de chacune des quatre entrées du journal sont simples. Dans la première, l'étudiant doit répondre à la question : où vous situez-vous par rapport au rôle de l'éthique des affaires? Dans la deuxième entrée, après avoir vu des théories et étudié des cas en classe, l'étudiant doit discuter des éléments qu'il retient pour résoudre des problèmes. Dans la troisième entrée, en tant que client ou employé dans un environnement de travail, l'étudiant doit d'abord décrire une expérience ou un incident critique qu'il a vécu ou observé, puis rapporter et commenter la décision qui avait alors été prise et les raisons qui l'avaient motivée, peu importe s'il est d'accord ou non avec la décision. Dans la dernière entrée, à la fin du cours, l'étudiant doit faire un retour critique sur sa première entrée. Des questions lui sont suggérées pour le faire : a-t-il conservé la même opinion ou les mêmes attitudes? Est-ce que sa pensée a évolué? Pourquoi? Qu'a-t-il appris dans le cours qui pourrait lui servir plus tard? MacFarlane rapporte plusieurs exemples de réflexions de ses étudiants qui montrent la richesse de leur expérience réflexive, même si certains ont trouvé difficile d'écrire au « je ». Il remarque par ailleurs que ce genre de pédagogie pourrait donner des résultats plus significatifs en formation continue.

Comme de nombreux formateurs qui travaillent avec des études de cas, MacFarlane a trouvé que les incidents critiques ou les cas rapportés par ses étudiants recèlent un potentiel d'apprentissage remarquable, car il s'agit de situations qu'un jeune professionnel pourrait rencontrer dans son travail de débutant. Il a d'ailleurs compilé des incidents critiques intéressants pour les classes de 1<sup>er</sup> cycle qui se rapprochent des expériences que peut vivre un praticien débutant (MacFarlane, 2003). Trop souvent en effet les banques de cas contiennent des situations exceptionnelles qui ont parfois été fortement médiatisées (Lynch et Kline, 2000) ou encore qui se sont produites aux États-Unis (Didier, 2000) alors que partout les professionnels débutants font face à toutes sortes de situations à leur mesure dans le contexte de leur vie quotidienne au travail. Au-delà des cas rapportés par les étudiants, le grand intérêt des approches de réflexion écrite est de mettre les étudiants en situation de s'arrêter quelques instants pour examiner leur propre expérience et leur propre logique de pensée et d'analyse. On espère que ce regard sur eux-mêmes peut contribuer à leur croissance et à leur maturation professionnelle.

Il serait un peu illusoire cependant de penser que les étudiants qui écrivent leurs réflexions ne le font que pour eux-mêmes et la prise en charge de leur propre développement, vu que ces écrits sont le plus souvent faits dans le cadre de travaux évalués par les professeurs. Il n'en demeure pas moins que les étudiants expérimentent ainsi un moyen de réflexion qui peut donner lieu à des prises de conscience sur eux-mêmes et leur rapport à autrui et les outiller pour leur permettre d'autoréguler leurs conduites professionnelles.

### ***La délibération en groupe***

Les formateurs mettent en œuvre beaucoup d'activités de délibération sur des cas ou des situations en groupes de travail en classe. Si l'étude de cas domine largement les exemples qu'on trouve dans la documentation, des exemples de débats et de jeux de rôles sont présentés comme des compléments ou des alternatives aux études de cas.

Comme on l'a vu pour les activités réflexives écrites, les formateurs recourent à divers types de cas : des cas authentiques qui proviennent d'articles, de manuels et de banques de cas; des cas qu'ils ont eux-mêmes rédigés à la suite de recherches sur le terrain; des situations diverses que les étudiants ont observées lors de stages ou d'expériences de travail. Par exemple, Kidwell et Kochanowski (2005) ont demandé à leurs étudiants en administration de relater des comportements déviants dont ils ont été témoins pour les analyser en classe. Herkert (2000) précise qu'il est préférable de travailler sur des micro-problèmes plutôt que sur des macro-problèmes. Lynch et Kline (2000), dans le domaine de l'ingénierie, conviennent qu'il est peu utile de se centrer sur de graves problèmes ou des désastres. Par ailleurs, Chatterjee (2000) propose de prendre une situation provenant d'une œuvre littéraire, ou encore de préparer simplement des dossiers avec beaucoup d'information sans écrire le scénario de la situation que représente un cas.

Afin d'évaluer la pertinence du matériel de formation, Shapira-Lishchinsky (2011) a mené une étude pour cibler les cas à utiliser dans la formation à l'éthique des enseignants. Elle a d'abord classé les cas disponibles dans les publications en cinq catégories, puis elle a interviewé 50 enseignants d'écoles secondaires dans sept régions d'Israël au sujet d'une situation difficile ou d'un incident vécu dans leur vie professionnelle. Son analyse de la situation la plus significative pour chaque enseignant a permis de classer l'ensemble des incidents critiques dans les mêmes catégories que les publications. Le tableau 2 rapporte que les problèmes éthiques qu'elle a relevés sur le terrain ont fondamentalement trait à une tension entre deux biens.

Tableau 2

*Les problèmes éthiques dans l'enseignement : une tension entre deux biens (Shapira-Lishchinsky, 2011)*

1.	Sollicitude / Formalisme (N : 18)
2.	Justice distributive / Standards scolaires (N : 13)
3.	Confidentialité / Règles de l'école (N : 9)
4.	Loyauté envers les collègues / Normes scolaires (N : 6)
5.	Besoins familiaux / Standards du monde de l'éducation (N : 4)

Les enseignants interviewés dans l'étude de Shapira-Lishchinsky disent se sentir très seuls devant des problèmes éthiques et les tensions qu'ils génèrent. Ils préfèrent ne pas en parler et ils ont tendance à les cacher au lieu de les régler, car ils se sentent impuissants dans ces situations. Or, c'est justement en vue de développer le jugement professionnel et le professionnalisme que les formateurs misent sur des approches concrètes d'analyse de problèmes. Que faut-il faire pour ancrer ces apprentissages?

Une variante de l'étude de cas est le jeu de rôles. Par exemple, en formation des psychologues, Johnson et Corser (1998) font vivre un jeu de rôles en classe où les étudiants doivent incarner divers personnages : il s'agit d'une situation où un psychologue qui a commis une faute professionnelle rencontre les membres du comité d'éthique de sa profession. Hafford-Letchfield (2010) organise elle aussi des jeux de rôles qui prennent la forme de débats en formation des travailleurs sociaux. Les étudiants doivent tenir une argumentation en jouant un rôle très précis, voire stéréotypé. Elle illustre sa méthode avec l'exemple d'un débat entre plusieurs personnes qui ont des intérêts divergents par rapport à l'adoption d'un enfant par un couple homosexuel, tout en considérant les lois qui interdisent la discrimination en Angleterre. En leur faisant jouer un rôle dans le débat, elle cherche à développer plusieurs habiletés professionnelles : l'écoute de toutes les idées émises, la capacité de raisonnement et d'argumentation, l'intervention de soutien aux besoins du client, la résolution de problèmes et, surtout, l'apprentissage du travail constructif avec autrui.

Les méthodes actives proposées et mises en œuvre dans les classes visent à amener les étudiants à développer des habiletés rigoureuses d'analyse de situations, d'organisation de leur pensée, de structuration des modalités de leur agir en vue de leur intervention professionnelle et de la réflexion sur le sens de leur agir et des gestes posés dans le cadre de la mission sociale de leur profession.

### ***L'évaluation de l'efficacité des types de formation à l'éthique professionnelle***

Beaucoup d'auteurs recommandent l'étude de cas pour la formation à l'éthique professionnelle et plusieurs la mettent en valeur à partir de leur expérience en classe. Van Hooft (2001), par exemple, soutient qu'une approche dialogique d'études de cas donne de meilleurs apprentissages que l'exposé de théories éthiques et de principes devant guider les conduites. Nous avons toutefois répertorié quatre études qui ont porté sur l'efficacité des stratégies d'enseignement dans le domaine. Self, Wolinsky et Baldwin (1989) ont réalisé une étude sur trois groupes avec mesure pré et post-test du raisonnement moral. Un groupe a reçu un enseignement magistral; un autre, en plus de recevoir un enseignement magistral, a réalisé des études de cas en petits groupes; et le troisième n'a eu à faire que des études de cas. Les résultats montrent qu'une efficacité supérieure est atteinte par la méthode des cas. Cowton et Cummins (2003) ont réalisé une enquête auprès d'étudiants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles pour vérifier leur satisfaction par rapport au type de formation reçue : un cours complet en éthique ou seulement un module dans un cours plus général. Les résultats révèlent que les étudiants sont satisfaits par l'une ou l'autre méthode, mais qu'une différence significative provient de l'authenticité et de la pertinence des cas étudiés, ainsi que de la qualification des formateurs. De son côté, Atjonen (2005) a mené une étude à devis quasi expérimental pour vérifier l'efficacité d'un cours en classe et sa version en ligne. Le matériel et les modalités des deux formes de cours ont été appréciés des étudiants, mais l'analyse de la qualité des discussions montre qu'elle a été plus soutenue en classe que dans le forum de discussion rattaché à la formule à distance.

## Conclusion

Le tour d'horizon de la formation à l'éthique professionnelle reflète un consensus : celui d'encadrer le développement de la capacité d'analyser des situations complexes, de discuter de ces situations avec les pairs, de développer de l'empathie et de la sensibilité morale, d'apprendre à réfléchir sur leurs actions et leurs gestes professionnels. Certains auteurs ajoutent même le développement du courage d'agir.

Comme le travail du professionnel est très loin de se limiter à la résolution de problèmes techniques et qu'il exige la prise en compte de nombreuses variables humaines et contextuelles, il ne faudrait pas sous-estimer non plus le fait qu'il a lieu dans des organisations complexes et souvent en interdisciplinarité. Le professionnel travaille et interagit avec d'autres professionnels qui ont des responsabilités différentes et complémentaires aux siennes. Même lorsqu'il débute dans la profession, il aura toujours à justifier les décisions prises et son agir professionnel. Par conséquent, il doit savoir communiquer avec toutes les catégories de personnes avec qui il entre en relation professionnelle : les clients, les collègues et les autres professionnels.

Dans la documentation répertoriée, on ne trouve nulle trace du besoin de consolider ou de développer les habiletés de communication orale et écrite des étudiants. Or, toutes les propositions de formation à l'éthique professionnelle reposent sur des habiletés de communication : la capacité de rédaction de réflexions et de cas ou d'incidents critiques; la discussion et la délibération sur des cas, des événements ou des textes; l'exposé de ses idées et de ses positions dans le cadre de débats. Il semble être tenu pour acquis que les étudiants savent comment s'exprimer et expliciter leur pensée à l'oral comme à l'écrit. Et pourtant...

Aucun auteur ne suggère de formation à l'éthique professionnelle qui ne se réaliserait que grâce à l'exposé magistral – même si cette formule pédagogique possède des qualités indéniables. Lors de la formation à l'éthique professionnelle, l'étudiant occupe l'avant-scène de la formation : c'est son activité qui compte et le rôle du formateur est de le guider, de l'orienter et de l'encadrer dans son développement. Pour que celui-ci advienne, il faut que le formateur ait conçu et structuré des activités et préparé le matériel nécessaire. En fin de formation, il doit pouvoir poser un jugement évaluatif à partir des traces de la démarche et des travaux rédigés la plupart du temps sous un mode réflexif.

Plusieurs auteurs rapportent leurs propres expériences de formation en classes universitaires et les évaluent de façon positive. Même s'ils rapportent que leurs étudiants jouent le jeu et, espèrent-ils, se développent, on peut néanmoins dégager d'importantes limites. Les étudiants sont des apprenants stratégiques dont le but est de réussir le cours et d'obtenir les crédits universitaires. Est-ce que ces apprentissages perdurent? Pour contrer cette limite, plusieurs ont recours à des situations ou des cas extrêmes qui marquent l'imaginaire et permettent de laisser des traces. Par ailleurs, les cas présentés comportent toujours des enjeux éthiques, car les étudiants assistent à un cours d'éthique. Si on revient à la conception de la formation professionnelle à l'université, les formations à l'éthique professionnelle montrent généralement que la réalité du professionnel est multidimensionnelle. Il importe donc que les considérations éthiques soient prises en compte dans les activités des programmes de formation professionnelle, notamment dans le cadre des projets et des stages. On revient ainsi à la nécessité de transversalité de la formation éthique dans toute formation professionnelle. Mais cela n'est pas discuté dans la documentation recensée. Un consensus existe cependant : les méthodes actives sont

fondamentales pour relever le défi de la formation initiale à l'éthique professionnelle. Mais il reste à mettre au jour des stratégies favorables pour la formation continue.

## Références

- Atjonen, P. (2005). Effective studies of pedagogical ethics with computers? A quasi-experimental process-product study of two learning modes. *Scandinavian journal of educational research*, 49(5), 523-542. doi:10.1080/00313830500268026
- Baetz, M. et Carson, A. (1999). Ethical dilemmas in teaching about ethical dilemmas: Obstacle or opportunity? *Teaching business ethics*, 3(1), 1-12. doi:10.1023/A:1009844801643
- Bicking, C. (2011). Empowering nurses to participate in ethical decision-making at the bedside. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 42(1), 19-24. doi:10.3928/00220124-20100601-03
- Campbell, E. (1997). Connecting the ethics of teaching and moral education. *Journal of teacher education*, 48(4), 255-263. doi:10.1177/0022487197048004003
- Carbo, T. et Besnoy, A. (2008). Ethics education for information professionals. *Journal of library administration*, 47(3-4), 5-25. doi:10.1080/01930820802186324
- Chatterjee, A. (2000). Exploring ethical dimensions in Tagore's Muktadhara. *Teaching business ethics*, 4(4), 325-339. doi:10.1023/A:1009838818297
- Cowton, C. et Cummins, J. (2003). Teaching business ethics in UK higher education: Progress and prospects. *Teaching business ethics*, 7(1), 37-54. doi:10.1023/A:1022665221990
- Didier, C. (2000). Engineering ethics at the Catholic University of Lille (France): Research and teaching in a European context. *European Journal of Engineering Education*, 25(4), 325-335. doi:10.1080/03043790050200368
- Facione, P. A., Facione, N. E., Giancarlo C. A. F. et Ferguson, N. (1999). Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique. Dans L. Guibert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique* (p. 307-326). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Hafford-Letchfield, T. (2010). A glimpse of the truth: Evaluating "debate" and "role play" as pedagogical tools for learning about sexuality issues on a law and ethics module. *Social Work Education*, 29(3), 244-258. doi:10.1080/02615470902984655
- Harris, H. (2008). Promoting ethical reflection in the teaching of business ethics. *Business Ethics: A European Review*, 17(4), 379-390. doi:10.1111/j.1467-8608.2008.00541.x
- Herkert, J. (2000). Engineering ethics education in the USA: Content, pedagogy and curriculum. *European journal of engineering education*, 25(4), 303-313. doi:10.1080/03043790050200340
- Hosmer, L. T. (2000). Standard format for the case analysis of moral problems. *Teaching business ethics*, 4(2), 169-180. doi:10.1023/A:1009825829252
- Hugman, R. (2005). Exploring the paradox of teaching ethics for social work practice. *Social work education*, 24(5), 535-545. doi:10.1080/02615470500132772
- Johnson, W. B. et Corser, R. (1998). Learning ethics the hard way: Facing the ethics committee. *Teaching of Psychology*, 25(1), 26-28. doi:10.1207/s15328023top2501\_7
- Kidwell, R. et Kochanowski, S. (2005). The morality of employee theft: Teaching about ethics and deviant behavior in the workplace. *Journal of management education*, 29(1), 135-152. doi:10.1177/1052562903261180
- Luckowski, J. A. (1997). A virtue-centered approach to ethics education. *Journal of teacher education*, 48(4), 264-270. doi:10.1177/0022487197048004004
- Lynch, W. T. et Kline, R. (2000). Engineering practice and engineering ethics. *Science, technology, & human values*, 25(2), 195-225. doi:10.1177/016224390002500203

- MacFarlane, B. (2001). Developing reflective students: Evaluating the benefits of learning logs within a business ethics programme. *Teaching Business Ethics*, 5(4), 375-387. doi:10.1023/A:1012066224201
- MacFarlane, B. (2003). Tales from the front-line: Examining the potential of critical incident vignettes. *Teaching Business Ethics*, 7(1), 55-67. doi:10.1023/A:1022631706060
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J. et Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir professionnel* (traduit par D. Gagnon et J. Heynemand). Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Self, D. J., Wolinsky, F. D. et Baldwin, D. C. (1989). The effect of teaching medical ethics on medical students' moral reasoning. *Academic Medicine*, 64(12), 755-759.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. doi:10.1016/j.tate.2010.11.003
- Sommers-Flanagan, R. et Sommers-Flanagan, J. (2007). *Becoming an ethical helping professional: Cultural and philosophical foundations*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Strohm Kitchener, K. et Anderson, S. K. (2011). *Foundations of ethical practice, research, and teaching in psychology and counseling* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Routledge.
- Van Hooft, S. (2001). Overcoming principles: Dialogue in business ethics. *Teaching Business Ethics*, 5(1), 89-106. doi:10.1023/A:102658381184

## Pour citer cet article

- Jutras, F. (2013). La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines. *Formation et profession*, 21(3), 56-69. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.234>