

Identifier les besoins en éthique professionnelle enseignante : une recension des écrits

Christophe Point
Université de Sherbrooke

Alexis Legault
Université du Québec en Outaouais

Résumé

Cet article présente une recension des écrits scientifiques concernant les besoins en éthique professionnelle du personnel enseignant des niveaux scolaires allant du préscolaire au collégial. À partir du cadre conceptuel « québécois » de l'éthique professionnelle enseignante et d'une méthodologie de recension appropriée, nous recensons 61 écrits scientifiques, publiés entre 2003 et 2021, qui discutent de ces besoins, c'est-à-dire des ressources qui manquent aux enseignants et enseignantes pour respecter une éthique professionnelle souhaitable. La première partie de cet article expose les résultats de ce travail de recension. Puis, dans un deuxième temps, la discussion aborde la difficulté d'établir un cadre conceptuel adéquat pour analyser la diversité et la particularité des besoins ainsi recensés.

Mots-clés : éthique professionnelle enseignante, recension des écrits, professionnalité, insertion professionnelle, besoins de soutien

Abstract

This study presents a review of the scientific literature concerning the professional ethics needs of teachers, specifically elementary school teachers in Quebec. Based on the “Quebec” conceptual framework of professional ethics for teachers and an appropriate and presented review methodology, we identify 61 academic writings, published between 2003 and 2021, that discuss these needs (i.e., the resources that teachers lack to respect a desirable professional ethics). The first part of this article presents the results of this review. The second part discusses the difficulty of developing an adequate conceptual framework to analyze the diversity and specific details of the identified needs.

Keywords: professional teaching ethics, literature review, professionalism, professional insertion, support needs

Introduction

Le visage démographique et politique du Québec change et apporte son lot de défis en éducation (Tardif, 2012). La rétention des novices à la profession enseignante est mise à rude épreuve dans ce contexte de changements constants (Carpentier et al., 2019; Mukamurera, Lakhali et Kutsyuruba, 2020). S'adapter à la réalité complexe des écoles d'aujourd'hui semble un défi de grande ampleur pour les enseignants et enseignantes fraîchement diplômés. En effet, ce sont près de 30 % des nouveaux membres de la communauté enseignante québécoise qui quitteront la profession durant les cinq premières années d'exercice (Beaudry et al., 2021). Cette statistique n'est pas sans conséquence, surtout dans un contexte de pénurie de personnel qualifié au sein de la profession enseignante au Québec (Harnois et al., 2021). Les impacts se font donc ressentir dans le système d'éducation québécois. Non seulement l'instabilité organisationnelle gagne les établissements au faible taux de rétention, mais l'impact se fait aussi sentir sur la réussite des élèves et la santé mentale du personnel enseignant (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2019). Ce portrait sombre de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec fait partie des réalités qui, selon nous, doivent préoccuper les équipes de recherche explorant la formation professionnelle enseignante, champ dont l'éthique professionnelle fait partie.

Depuis près de trente ans, l'éthique professionnelle est un champ de recherche de l'éthique appliquée qui se développe rapidement au Québec. La perspective professionnelle de l'éthique enseignante — distincte de celle de la morale professorale davantage considérée dans d'autres pays francophones, comme la France — distingue le Québec des autres pays en la matière. Elle donne un cadre d'étude offrant une multitude d'objets de réflexions sur des sujets éthiques variés, notamment l'écocitoyenneté, l'éthique du genre ou encore l'estime personnelle (Jutras et Desaulniers, 2006). Tous ces sujets ont en commun le fait d'appartenir au domaine de l'éthique appliquée, mais également de se manifester au sein de l'espace scolaire, selon des modalités bien spécifiques. L'éthique professionnelle permet ainsi aux enseignants et enseignantes d'aborder ces sujets ensemble, à la fois pour en parler à leurs élèves, et pour en discuter entre professionnels et professionnelles de l'éducation. Or, une des raisons exprimées par les bacheliers et bacheliers en éducation qui ont complété un baccalauréat de quatre ans, mais qui abandonnent par la suite cette profession¹, est le sentiment de manquer de formation, notamment en éthique professionnelle (Cloutier et St-Vincent, 2017 ; Davies et Heyward, 2019). Ainsi, le sentiment de ne pas être suffisamment formés et d'être démunis pour résoudre des situations éthiques problématiques (Boon, 2011 ; Cloutier et St-Vincent, 2017 ; Davies et Heyward, 2019 ; St-Vincent, 2011) peut se traduire par une augmentation du stress, une baisse de confiance en soi ou encore du sentiment d'autoefficacité (Frank et al., 2019 ; Mukamurera, Desbiens et al., 2019). À quoi ce sentiment de manque de formation est-il dû ? Quels sont les besoins de ces enseignants et enseignantes auxquels la formation actuelle ne semble pas répondre ?

Face à ces questions, il nous paraît important de synthétiser notre connaissance sur les besoins en éthique professionnelle des enseignants et enseignantes novices. Que sait-on de leurs besoins en éthique professionnelle ? Les trois dernières décennies de recherche en éducation ont-elles permis d'identifier clairement des ressources manquantes spécifiques ? Pour répondre à cette question, notre travail prend donc ici la forme d'une recension systématique des écrits sur le sujet.

Pour réaliser ce travail, un certain nombre de balises sont indispensables. Tout d'abord, il est important de spécifier que les besoins en éthique professionnelle

1 Par ailleurs, on peut ajouter à cette population un grand nombre d'abandons et de réorientations lors de la formation initiale (Tardif et Deschenaux 2014).

recherchés ici sont seulement ceux de la profession enseignante. Ces derniers sont à la fois plus précis que ceux pouvant être portés par la société tout entière, mais moins que ceux qui ne seraient présents que pour les personnels enseignants travaillant dans des filières ou des établissements scolaires spécifiques (ex., les corps enseignants en formation générale pour adultes, ou bien dans les établissements accueillant des élèves à risque). De plus, cette recherche sur les besoins a pour objectif, à long terme, d'aider les novices en enseignement à s'outiller davantage dans ce domaine, afin de faciliter leur insertion professionnelle. De ce fait, nous n'adopterons ni une approche théorique cherchant les fins éthiques relatives à l'humanité tout entière (dont les principes abstraits seraient peu utiles pour notre étude) ni une approche techniciste à la recherche d'outils pratiques directement applicables (dont la pertinence dépend trop d'une réalité humaine et organisationnelle spécifique).

Cela dit, la notion de « besoin en éthique professionnelle » reste difficile à circonscrire. Pensée implicitement comme une ressource manquante, la notion de besoin suppose une préoccupation à résoudre, une « situation-problème » à affronter (Foudriat, 2007, p. 17) pour répondre à « un état de privation » (Vigil-Ripoche, 2012, p. 93). Cela oriente alors notre compréhension de l'éthique professionnelle vers la résolution des situations éthiques problématiques. Nous y reviendrons lors de la discussion, car cela ne nous permet pas *a priori* d'identifier ou de déterminer une classification desdits besoins. Ainsi, sans réel consensus dans la littérature scientifique sur le sujet, mener ce travail de recension demande un effort supplémentaire : celui de construire une grille d'analyse des différents besoins en éthique professionnelle pour remédier à son actuelle absence. C'est sur ce point que portera une partie de la discussion.

Dans un premier temps, cet article présentera le cadre conceptuel qui offre les définitions de plusieurs termes utilisés ici et indispensables pour cerner l'objet de cette étude. S'ensuivra le cadre méthodologique pour préciser les étapes de la recherche documentaire, les balises de la collecte des données, ainsi que la méthode d'analyse de ces dernières. La suite de l'article exposera les résultats de ce travail de recension de 61 écrits universitaires (articles de recherches, thèses de doctorat, chapitres d'ouvrage, etc.) publiés entre 2003 et 2021, ainsi que la catégorisation de ces besoins. À partir de là s'ouvrira une discussion sur les critères nécessaires à la construction d'une catégorisation adéquate de ces besoins en éthique professionnelle pour les identifier.

Cadre conceptuel

Afin d'établir les bases de cette recherche, il convient tout d'abord de présenter le cadre conceptuel en définissant plusieurs de ses termes clés : éthique professionnelle enseignante, situations éthiques problématiques, professionnalité enseignante et formation à l'éthique professionnelle.

L'éthique professionnelle enseignante (ÉPE)

Premièrement, l'éthique professionnelle enseignante se rapporte à un mode de régulation en perpétuelle reconstruction des relations interindividuelles (Bégin, 2015 ; Lacroix et al., 2017) qui s'applique à la profession enseignante. Il s'agit de clarifier quels sont les besoins qu'éprouvent ces personnes au sein de leurs relations professionnelles. Cependant, au lieu de partir d'une construction idéale de vertus ou de principes moraux propres à une profession (comme c'est parfois le cas dans le cadre conceptuel de la morale professorale défendue en France), on conçoit ici l'éthique professionnelle comme un mode de résolution de problèmes communs identifiés en situation par les protagonistes (Fabre, 2009 ; Point, 2018). Le choix de cette approche pragmatiste en éthique se justifie par l'étude des besoins des acteurs considérés. Les novices en enseignement font face à des difficultés, et les facteurs d'abandon ou de faible persévérance professionnelle (Mukamurera, Lakhali et Tardif, 2019) sont très souvent liés à un besoin d'aide qui a fait défaut ou n'a pas été sollicité à temps (Mukamurera et Desbiens, 2017). Nous étudions donc ici l'éthique professionnelle sans idéalisme, et à travers le prisme de cette réalité problématique et complexe.

Les situations éthiques problématiques (SÉP)

Dans cette optique, la constitution d'une éthique professionnelle qui concerne les enseignants et enseignantes se construit par un travail d'identification, de mise en commun et de résolution des difficultés liées à des situations éthiques problématiques (SÉP) vécues au quotidien dans le contexte professionnel (Maxwell et Schwimmer, 2016 ; Mukamurera et Desbiens, 2017). Les situations éthiques problématiques révèlent les moments spécifiques où un soutien, une ressource (humaine, morale, financière, matérielle, etc.), bref, une aide a fait défaut à la personne novice en enseignement.

Ce sont des situations où une personne perçoit l'existence d'un problème éthique², c'est-à-dire d'un conflit de valeurs pour elle-même ou pour plusieurs personnes, et où aucune solution classique ne semble satisfaisante (St-Vincent, 2023). Si l'enseignant ou l'enseignante ne perçoit pas le problème éthique d'une situation donnée, cette insensibilité éthique risque de lui faire adopter un comportement inapproprié au regard des normes et des attentes de la profession. De plus, les problèmes éthiques diffèrent des autres problèmes possibles (d'ordre administratif, politique ou pédagogique), dans la mesure où leur résolution nécessite, de la part de toutes les personnes impliquées, un travail de clarification et de hiérarchisation de leurs valeurs (justice, tact, soin, liberté, collégialité, etc.) (Gohier, 2020). Ces situations génèrent donc de graves inconforts (Mongeau et Tremblay, 2002) pour les personnes dans leurs interventions jusqu'à ce que s'amorce un travail d'éthique professionnelle (travail d'abord individuel d'appropriation du cadre éthique, puis collectif de participation à l'évolution de ce dernier).

Ainsi, afin de développer des compétences en lien avec ce travail collectif, il est de mise d'acquiescer d'abord individuellement un processus réflexif, social et complexe qui permettra de reconnaître et de faciliter la résolution des SÉP en lien avec les divers acteurs du milieu (élèves, collègues, parents, etc.) et les différentes situations de la réalité enseignante (sorties de classe, infrastructures, rencontres du personnel, etc.) (Genard, 2017 ; Point, 2019). De plus, comprendre, saisir et s'approprier cette éthique professionnelle devient alors un des multiples critères de réussite ou d'échec de l'insertion professionnelle des enseignants et enseignantes novices. Il s'agit, dans un premier temps, d'adopter, par un processus individuel, un cadre éthique pour travailler collectivement, pour, dans un second temps, participer au travail collectif de reconstruction et d'amélioration continue de ce cadre de travail. Enfin, c'est par la réussite de cette insertion professionnelle que les enseignants et enseignantes novices seront en mesure de développer leur professionnalité.

2 Toutefois, ne pas percevoir ces SÉP et ne pas avoir conscience que l'on est confronté à ces situations relèvent également d'un manquement éthique et peuvent aussi générer des difficultés (St-Vincent, 2023).

La professionnalité enseignante et l'apprentissage de l'éthique professionnelle

La professionnalité désigne ici la capacité des enseignants et enseignantes novices à se sentir reconnus comme des professionnels et professionnelles par leurs collègues (Jorro, 2013 ; Mukamurera, Lakhal et al., 2019). Cette reconnaissance par les pairs autorisera ensuite le fait de se sentir soi-même professionnel. C'est donc lorsqu'une personne fait preuve de professionnalisme (c'est-à-dire qu'elle se comporte comme un professionnel ou une professionnelle) que sa professionnalité peut être reconnue par ses pairs (Lechaux, 2023). Sa professionnalité est alors sa maîtrise de son rôle professionnel³ attesté par le regard des autres professionnels et professionnelles du milieu (Mukamurera, Lakhal et Kutsyuruba, 2020). Cette professionnalité constitue donc un enjeu de taille pour les novices qui entrent dans le cadre professionnel de l'enseignement, car leur insertion professionnelle dépend, en partie, de ce sentiment de reconnaissance par les collègues (pour créer une image positive de soi comme enseignant ou enseignante). Or, la réussite ou l'échec de l'acquisition des compétences éthiques (nécessaires à la résolution des SÉP) par l'enseignant ou l'enseignante est l'un des facteurs de cette insertion et du sentiment d'appartenance au groupe professionnel concerné (Cloutier et St-Vincent, 2017 ; Forestal, 2007).

La reconnaissance par les pairs des compétences éthiques des novices en enseignement devient ainsi un élément significatif de leur insertion professionnelle (Belzile, 2016 ; Sautelet, 2018). En ce sens, la compréhension de l'éthique professionnelle enseignante est nécessaire à l'émergence de la professionnalité de l'enseignant ou l'enseignante novice, mais — et c'est le paradoxe — c'est la présence même de ces SÉP qui stimule particulièrement cet apprentissage de l'éthique professionnelle, alors que ces situations viennent, par ailleurs, éprouver sa professionnalité. Les SÉP sont donc des *pharmakon* pour la personne novice, c'est-à-dire qu'elles représentent tant le remède que le poison. Elles constituent le remède, puisqu'elles lui permettront d'acquérir une éthique professionnelle et d'accroître sa professionnalité, mais aussi le poison, puisqu'elles le déstabiliseront dans sa professionnalité en venant mettre à l'épreuve son éthique professionnelle. C'est pourquoi il est indispensable de former les novices en enseignement à l'éthique professionnelle.

3 «La maîtrise du rôle professionnel à travers le développement des savoirs et des compétences liés à l'enseignement et aux diverses responsabilités professionnelles de l'enseignant» (Giguère et Mukamurera, 2019, p. 4).

La formation à l'éthique professionnelle

Où se forme-t-on à l'éthique professionnelle enseignante actuellement au Québec ? À première vue, au Québec, ce sont principalement les universités qui assurent la formation à l'éthique professionnelle enseignante. Toutefois, il importe de distinguer deux types de formation. La première formation à l'éthique professionnelle est informelle. Elle se réalise à la fois par l'observation des enseignants et enseignantes, lorsque l'on est soi-même étudiant, mais aussi par la pratique sur le terrain, notamment durant les stages ou les remplacements. Réalisée de façon non structurée, non organisée (ou presque) et peu réfléchie, cette formation offre peu de moyens de contrôle ou d'amélioration de son éthique professionnelle. La professionnalité des enseignants et enseignantes novices se construit « sur le tas » et l'acquisition d'une éthique professionnelle est davantage une affaire de mimétisme que de réflexion. Ici, souvent, les SÉP sont des surprises et les besoins demeurent inexprimés.

Pour clarifier les besoins en ÉPE et former les novices, on misera plutôt sur le deuxième type de formation, c'est-à-dire celle qui est formelle, explicite et qui fait l'objet d'une réflexion au sein des établissements d'enseignement. Ce type de formation, pour l'ÉPE, est alors présente principalement dans la formation universitaire, et très peu à l'école secondaire, au collégial ou dans les domaines paraéducatifs. Mais les universités sont-elles les seules chargées de cette formation au Québec ? L'Église, depuis la Révolution tranquille, n'a plus l'impact d'autrefois sur la formation à l'ÉPE (Tremblay, 2009). Il est tout récent que les centres de services scolaires considèrent que la formation continue relève de leurs fonctions⁴. Quant à eux, les syndicats de l'enseignement, fédérés au Québec par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), se concentrent sur les missions de conseil et d'accompagnement dans la résolution de problèmes ; la formation à l'ÉPE ne se réalise donc qu'indirectement avec eux (Casavant, 2005).

4 En effet, c'est le Projet de loi 40 qui introduit dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) un nouvel article (22.0.1) qui rend obligatoire, au 1^{er} juillet 2021, un volume horaire de 30 heures de formation continue sur deux ans à tous les enseignants et enseignantes (LIP, 2021, p. 15). Ce changement, trop récent pour être observé par notre recension, entraîne toutefois les centres de services scolaires à proposer un certain nombre de nouvelles formations continues aux enseignant[e]s (Mukamurera, Lakhali et al., 2020).

Cette situation nous amène donc à considérer la formation initiale⁵ en enseignement à l'université comme étant le principal lieu de formation à l'ÉPE des enseignants et enseignantes novices au Québec. Pour l'heure, cette formation est cadrée par un référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). Celui-ci hérite d'une dynamique de professionnalisation des métiers du soin et de l'éducation (Lechaux, 2023) et propose la conception d'une compétence éthique (C13) intitulée « agir en accord avec les principes éthiques de la profession ». Cependant, ce référentiel traduit surtout les attentes du gouvernement en matière d'ÉPE, mais reste silencieux sur les besoins en éthique professionnelle, car ce n'est pas sa fonction.

C'est pourquoi l'un de nos objectifs est de préciser la définition des besoins de formation professionnelle en éthique professionnelle enseignante. Ces besoins rendent compte de ressources manquantes pour résoudre des SÉP, soit des problèmes identifiés à un moment donné par le protagoniste. Ce manque se fait sentir lorsqu'une personne ressent un sentiment d'inconfort vis-à-vis d'une SÉP, ce qui rend cette dernière particulièrement difficile et éprouvante pour elle. C'est tout particulièrement le cas lorsque la personne cherche également à être reconnue par ses pairs comme professionnelle. Bien que des ressources aient été identifiées (textes de loi, collaboration entre professionnels, soutien de la direction), elles ne sont pas clairement reliées à des SÉP présentées par la recherche. C'est pourquoi, face à cette lacune, il paraît indispensable d'effectuer une recension des écrits universitaires pour identifier ces besoins en ÉPE.

Cadre méthodologique de la recension

Pour présenter le cadre méthodologique de cette recherche, qui est celle d'une revue systématique de la littérature, nous présenterons tout d'abord les limites a priori de la collecte de données, puis la méthode employée à cette étape, et enfin la méthode d'analyse des données ainsi récoltées.

5 En effet, statistiquement, l'impact de la formation continue (maîtrise ou doctorat, par exemple) au Québec est assez faible pour ces novices en enseignement (Tardif, 2018). Avant 2021, peu d'étudiantes et étudiants se forment après l'acquisition de leur baccalauréat, surtout lors des cinq premières années d'exercice (Boulay et al., 2023). Mais cette situation peut évoluer dans les années à venir avec un accueil de plus en plus positif des programmes d'insertion professionnelle développés par les centres de services scolaires (CSS), ainsi que les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui vont également dans le sens d'un plus grand soutien à la formation continue des enseignant[e]s (CSE, 2023).

Les balises posées à l'objet de recherche

La population visée par cette recherche était d'abord les enseignants et enseignantes novices engagés dans les écoles primaires du Québec (stagiaires ou en emploi). Dans une première « vague » de recherches, les mots-clés suivants ont permis de les cibler : « enseignants novices », « enseignant au primaire », « enseignants débutants », « new teachers », « novice teachers », « enseignant en insertion professionnelle », « Québec ». Toutefois, dans une « seconde vague », nous avons peu à peu élargi notre recherche à l'insertion professionnelle des personnes enseignantes dans d'autres pays, puis aux personnes enseignantes plus expérimentées et aux autres niveaux d'enseignement, comme le préscolaire, le secondaire et le collégial. L'élargissement de notre cible avait pour but d'augmenter le champ de collecte de nos données et d'être à l'écoute des recherches menées à l'extérieur du Québec sur des enjeux similaires en insertion professionnelle. Ainsi, à partir de la zone géographique de la province du Québec, notre recension s'est élargie à l'espace canadien, puis occidental (p. ex., Angleterre, France, Autriche), et enfin mondial (p. ex., Australie et Nouvelle-Zélande). Ces pays ont été sélectionnés en fonction de la proximité institutionnelle de leurs systèmes éducatifs et des modalités de formation des futurs enseignants et enseignantes.

Ainsi, cette recherche porte finalement sur les enseignants et enseignantes du préscolaire au collégial. Cependant, nous avons écarté les articles portant sur l'enseignement à l'université, tant les différences de conditions de travail (et donc les SÉP rencontrées) paraissaient importantes. Une attention particulière a aussi été portée aux écrits scientifiques universitaires concernant les enseignants et enseignantes travaillant dans des écoles qui proposent principalement des parcours « standards » ou « généraux ». C'est seulement dans un second temps qu'ont été intégrées les personnes travaillant en adaptation scolaire (classes spécialisées, formation professionnelle, parcours médico-institutionnels) ou dans des domaines spécialisés. De plus, nous n'avons pas distingué l'enseignement préuniversitaire, technique ou collégial, afin de faciliter la recherche entre les différents pays. Les recherches portant sur des écoles privées ou publiques n'ont pas été différenciées, car les conditions d'exercice des enseignants et enseignantes relevant de cette distinction paraissent varier de façon trop importante d'un pays à l'autre pour que cela constitue un critère d'exclusion pertinent.

Enfin, la présente recherche se penche sur des écrits publiés à partir de 2001, pour des motifs de cohérence avec l'objet : les enseignants et enseignantes actuellement en exercice. On peut considérer que, depuis 2001, date de parution du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*, les conditions de travail des enseignants et enseignantes, les formations universitaires ou encore les injonctions ministérielles ont considérablement évolué (MEQ, 2020; le *Référentiel de compétences professionnelles* ayant été publié en 2001, puis revu en 2020). De plus, une métarecherche rapide sur Google Scholar et Cairn montre que la littérature scientifique sur l'ÉPE émerge dans les années 80⁶, mais ne devient véritablement substantielle (et internationale) dans les revues scientifiques spécialisées en sciences de l'éducation et de la formation qu'à partir des années 2000.

La méthode de collecte des données des articles recensés

Pour réaliser cette recherche, des rencontres d'équipe ont été tenues avec les auxiliaires de recherche, afin d'assurer une homogénéité de la compréhension du cadre conceptuel présenté plus haut. Ces rencontres ont également permis de déterminer la méthode de recension en tant que revue systématique de la littérature (Grant et Booth, 2009) et de s'entraîner à extraire les données attendues des articles. Trois auxiliaires de recherche ont ensuite effectué une recherche par mots-clés⁷, dans le but de rassembler la documentation scientifique jugée pertinente au regard des balises précédemment énoncées. Ce processus de collecte de données s'est appuyé sur la documentation issue de bases de données générales, telles qu'Érudit, Google Scholar et ERIC, ainsi que de revues scientifiques spécialisées en éthique professionnelle ou en insertion professionnelle.

6 Une explication de cette évolution historique est la publication en 1983 d'un important rapport *A Nation at Risk* (1983) de la National Commission on Excellence in Education aux États-Unis qui eut, pour des raisons que nous ne pouvons détailler ici, une grande influence sur les politiques éducatives du président républicain de l'époque, Ronald Wilson Reagan. Et c'est parmi les recommandations de ce rapport que se trouve l'idée que l'enseignant devait devenir un professionnel de l'éducation, et que la formation de ces derniers devait s'aligner sur les professions libérales de haut niveau. Ainsi, comme pour les médecins, une formation à l'éthique professionnelle devenait indispensable aux enseignants (Maxwell et Schwimmer, 2016).

7 La terminologie employée comprend les termes suivants : «éthique professionnelle»; «besoins éthiques»; «problèmes éthiques»; «préoccupations éthiques»; «insertion professionnelle»; «enseignants novices»; «enseignants débutants»; «Québec»; «primaire», ainsi que leur traduction anglaise.

Pour chacun des écrits répertoriés, des informations sommaires (titre, auteurs, date de parution, source, population et pays) étaient inscrites dans un document Excel commun. Ainsi, au fur et à mesure que les auxiliaires de recherche effectuaient la présélection des articles, chapitres d'ouvrages, mémoires et thèses, le chercheur principal validait ou infirmait, lors d'une seconde sélection, la pertinence de chaque document retenu (en fonction de l'actualité et de la proximité de la recherche avec l'objet d'étude) par la lecture du titre et du résumé (la lecture de l'article complet fut rarement nécessaire). À la suite de la validation des documents, des informations portant sur le type de recherche (fondamentale ou appliquée; qualitative ou quantitative; expérimentale ou non expérimentale) et les outils de collecte (p. ex., entretiens individuels semi-dirigés, questionnaires ou observations participantes) furent répertoriées pour chacun des écrits⁸.

Tableau 1

Le processus de sélection des données de la recension

1 ^{re} vague « québécoise » de recherche	Bases de données	Premiers résultats	2 ^e vague « internationale » de recherche	Sélection initiale par les auxiliaires de recherche	2 ^e sélection par le chercheur principal
Mots-clés de la recherche ^a :	Érudit	7	54	20	16
> éthique professionnelle	Google scholar	3	162	12	7
> besoins éthiques	ERIC	29	2876	19	15
> problèmes éthiques					
> préoccupations éthiques					
> personne enseignante					
> (insertion professionnelle)					
> (enseignants novices)	Revue scientifique spécialisée ^b	N. A.	54	24	23
> (enseignants débutants)					
> (Québec)					
> (primaire)					
Total		39	3146	75	61

Note. ^a Les mots-clés utilisés seulement pour la première vague sont indiqués entre parenthèses; ^b Ces références des revues scientifiques spécialisées sont issues des premiers résultats et concernent les articles cités en bibliographie des premiers articles repérés ou appartenant aux mêmes dossiers thématiques que ces derniers.

8 Ces informations ne sont pas exploitées ici pour ce travail, mais feront l'objet d'une future publication au sujet d'une synthèse critique des recherches scientifiques menées en ÉPE et sur les limites de leurs méthodologies.

La méthode d'analyse des données pour l'identification des besoins

La méthodologie employée pour l'analyse des données recueillies fut « *deductivo-inductive* » (Dolz et al., 2018, p. 93). C'est-à-dire concrétisée par l'identification inductive des besoins en ÉPE à partir des données textuelles, puis par la composition de catégorisations déductives des besoins par recoupements successifs. Prenons un exemple.

Grâce à nos balises de collecte des données, un article intitulé « Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école ? » (Saint-Vincent, 2011), paru dans la revue *Éducation et francophonie*, a été repéré. Dans cet article, on peut lire que l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel est mentionnée à plusieurs reprises : « Plusieurs préoccupations relatives à l'insertion professionnelle ont été exprimées dans les entrevues et elles ont fait l'objet d'une analyse par thèmes émergents. Quatre thèmes sont ressortis : l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel, [...]. (2011, p. 123) ». « Le thème de l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel, qui évoque la prudence à statuer sur une situation, est mentionné à plusieurs reprises dans les deux phases de collecte » (2011, p. 125).

Ainsi, à partir de cette idée — qui, selon nous, correspond à un besoin —, nous avons identifié une catégorie que nous nommons « Nuancer son jugement professionnel ». Idéalement, l'identification de chaque besoin (exprimé dans cet article directement par les enseignant[e]s participant[e]s⁹) permet alors de nommer une catégorie. Un premier auxiliaire de recherche a ainsi recensé une vingtaine de documents, puis regroupé, dans un minimum de catégories, l'ensemble des besoins exprimés dans ceux-ci. Cette première catégorisation a alors été retravaillée par le chercheur responsable de la recherche. Par la suite, une deuxième auxiliaire de recherche a tenté d'intégrer les besoins recensés dans les catégories préalablement générées par l'auxiliaire précédent, en laissant place à des catégories émergentes au besoin. Puis, cette même procédure a été suivie par la troisième auxiliaire de recherche. Le chercheur principal a ensuite travaillé de concert avec les trois auxiliaires afin de regrouper les besoins dans un minimum de catégories. Ainsi, le tableau ci-dessous présente les premières catégories émergentes, indiquées à gauche, et les catégories finalement stabilisées, tout à droite.

9 Pour chacun de ces besoins, il a été spécifié si son identification relevait des propos émis par les enseignant[e]s participant[e]s directement, ou plutôt d'une interprétation de la part des auteur[-e]s. Ce faisant, il est attendu que l'identification des besoins demeure la plus fidèle possible aux propos des auteur[e]s.

Tableau 2

Le processus de catégorisation des besoins pour l'analyse des données recensées

	1 ^{re} catégorisation	2 ^e catégorisation	3 ^e catégorisation	4 ^e catégorisation collective	
1	Nuancer son jugement professionnel	Développer sa sensibilité éthique	Développer sa compétence et sa sensibilité éthique		1
2	Reconnaître une situation éthique problématique				
3	Prendre en compte les valeurs des autres acteurs				
4	Prendre une décision réfléchie				
5	Utiliser le dialogue pour résoudre des difficultés avec ses pairs	Développer une collégialité pour s'entraider entre pairs	Développer une collégialité pour s'entraider entre pairs	Posséder des ressources pour discussion entre collègues	2
6	Savoir comment engager la discussion avec ses collègues				
7	Entretenir des rapports amicaux et professionnels				
8	Partager des cadres de références éthiques communs à tous les acteurs d'un établissement	Se référer à un code éthique commun	Se référer à un code éthique commun	Se référer à un code éthique et un langage communs	3
9	S'outiller de chartes éthiques pour guider les réflexions collectives				
10	S'appuyer sur des référentiels clairs de l'organisation scolaire				
11	Disposer d'un programme de mentorat efficace	Pouvoir compter officiellement sur le soutien des pairs			4
12	Enrichir la culture scolaire de collaboration				
13	Connaître les normes émises par les syndicats, l'administration scolaire, ou les ordres professionnels	Connaître les normes émises par les syndicats, l'administration scolaire, ou les ordres professionnels	Avoir une meilleure connaissance des normes légales et professionnelles		5
14		Connaître les textes légaux encadrant la profession			
15	Avoir accès à des ressources humaines supplémentaires ou recevoir du soutien d'un ou plusieurs acteurs	Recevoir davantage de soutien en ressources humaines supplémentaires			6
16	Développer ses propres habiletés de communication	Développer ses compétences au dialogue et à la collaboration			7
17	Renforcement des savoir-faire de collaboration entre pairs et avec les autres acteurs éducatifs				
18	Valoriser son travail auprès des responsables de direction	Valoriser son travail auprès des responsables de direction	Obtenir davantage de reconnaissance de la direction		8
19		Compter sur le soutien et la confiance de la direction			
20	Valoriser la reconnaissance de la profession enseignante au sein de la société	Valoriser la reconnaissance de la profession enseignante au sein de la société	Valoriser la reconnaissance de la profession enseignante au sein de la société	Recevoir davantage de reconnaissance sociale	9
21			Avoir un lien de confiance entre les acteurs du milieu de l'enseignement et les autres citoyens		

	1 ^{re} catégorisation	2 ^e catégorisation	3 ^e catégorisation	4 ^e catégorisation collective	
22	Ne pas être en situation de précarité	Diminuer le sentiment de vulnérabilité et de précarité			10
23	Ne pas se sentir vulnérable face aux plaintes, aux violences physiques et psychologiques ou aux manigances				
24	Se sentir davantage appartenir à une équipe soudée	Avoir un sentiment d'appartenance et de collégialité plus fort			11
25	Avoir le sentiment de partager des référents communs avec ses pairs au sein d'un même établissement				
26	Avoir des contenus éthiques vulgarisés (valeurs, exercice pratique, distinctions, activités pédagogiques, etc.) en formation initiale	Avoir des contenus éthiques vulgarisés (valeurs, exercice pratique, distinctions, activités pédagogiques, etc.) en formation initiale	Posséder des contenus didactiques appropriés		12
27		Avoir des contenus éthiques en formation continue			
28	Établir des relations de confiance avec les parents pour prévenir les conflits	Établir des relations de confiance avec les parents pour prévenir les conflits	Établir de meilleures relations avec les parents	Établir de meilleures relations avec les parents	13
29		Savoir comment intervenir avec les parents			
30		Se préparer aux réactions émotives des parents			
31			Comprendre et apprécier la dimension micropolitique des relations parents-enseignants		
32	Avoir un délai, un temps de réflexion pour pouvoir prendre du recul et éviter de réagir à chaud face à une SÉP	Avoir davantage de temps de réflexion			14
33	Disposer de directives explicites pour définir et éviter les comportements contraires à l'éthique dans l'élaboration des pratiques d'évaluation	Baliser les pratiques d'évaluation			15
34	Exercer son autonomie professionnelle avec assurance dans les situations éthiques problématiques	Posséder davantage d'initiative et d'autonomie			16
35	Faire preuve d'initiative sur ces sujets sans risque pour sa situation professionnelle				
36	Connaître à l'avance les problèmes auxquels les personnes enseignantes pourraient spécifiquement être confrontées dans un milieu scolaire donné, notamment au regard des conditions socio-économiques	Disposer d'une meilleure connaissance du milieu social de l'école			17

Résultats de la recension

Finalement, notre recension des écrits compte 61 écrits universitaires (représentée sous forme de tableau en annexe). Il s'agit principalement d'articles issus de revues scientifiques (48), mais également de chapitres d'ouvrages collectifs (6), de travaux de mémoire ou de thèse universitaires (6) et d'un rapport officiel (1). Ces écrits, publiés entre 2001 et 2021, rassemblent ainsi 82 auteur[e]s et coauteur[e]s (signant un ou plusieurs écrits, et cités dans un ou plusieurs écrits), et sont écrits en langues française (82 %) et anglaise (18 %). On remarquera également une prédominance de certaines revues scientifiques francophones spécialisées en sciences de l'éducation, comme la revue *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation* (7 écrits) et la *Revue des sciences de l'éducation* (6 écrits). Enfin, sur le plan méthodologique, si on distingue les approches qualitatives et quantitatives, fondamentales et appliquées, ou encore expérimentales et non expérimentales, on peut constater que les écrits recueillis laissent davantage apparaître des méthodologies de natures qualitatives, appliquées et non expérimentales, bien que des méthodologies mixtes soient également très présentes.

Voyons maintenant, grâce au tableau ci-dessous, quels sont les besoins en ÉPE qui apparaissent dans ces écrits (à au moins deux reprises, soit dans deux sources différentes) ainsi que leur fréquence d'apparition.

Tableau 3

Les occurrences et la fréquence d'apparition des besoins éthiques recensés

Peu fréquent (3-10)	Assez fréquent (11-20)	Très fréquent (21 et plus)
Obtenir davantage de reconnaissance de la direction (10)	Avoir une meilleure connaissance des normes légales et professionnelles (13)	Développer sa compétence et sa sensibilité éthiques (67)
Recevoir davantage de reconnaissance sociale (9)	Pouvoir compter officiellement sur le soutien des pairs (14)	Posséder des ressources pour discussion entre collègues (36)
Diminuer le sentiment de vulnérabilité et de précarité (8)	Recevoir davantage de soutien en ressources humaines supplémentaires (12)	Se référer à un code éthique et un langage communs (27)
Posséder des contenus didactiques appropriés (8)	Développer ses compétences au dialogue et à la collaboration (11)	
Avoir un sentiment d'appartenance et de collégialité plus fort (7)		
Avoir davantage de temps de réflexion (6)		
Établir de meilleures relations avec les parents (6)		
Baliser les pratiques d'évaluation (4)		
Posséder davantage d'initiative et d'autonomie (4)		
Disposer d'une meilleure connaissance du milieu social de l'école (4)		

Les données présentées dans ce tableau témoignent d'une grande diversité de besoins exprimés dans la littérature. Ceux-ci ont été regroupés en un minimum de catégories (17), créées de manière inductive et déductive, afin d'offrir un portrait général des types de besoins les plus souvent énoncés. Chacune des catégories créées comprend divers besoins en ÉPE jugés proches selon notre analyse. En guise d'exemple, la catégorie de besoins *Avoir une meilleure connaissance des normes professionnelles* (13 occurrences), repose sur des besoins repérés au sein de dix articles, deux thèses et un chapitre de livre. Nous comptons une occurrence à partir du moment où le besoin ciblé est mentionné au moins une fois dans la source. La catégorie construite regroupe ainsi des besoins qui se rapportent aux connaissances en ÉPE liées aux normes émises par les syndicats, l'administration scolaire, les ordres professionnels et certains autres enjeux légaux.

Voici, en ordre numérique de fréquence décroissante, les catégories qui suivent :

- *Développer sa compétence et sa sensibilité éthiques* (67) : reconnaître une situation éthique problématique lorsqu'elle se présente, prendre alors en compte les valeurs des autres acteurs présents dans cette situation, prendre avec eux une décision, réfléchir ou nuancer son jugement professionnel en situation (voir Annexe, besoin A).
- *Posséder des ressources pour discussion entre collègues* (36) : pouvoir compter sur du temps, un lieu de discussion ou une personne de confiance ; savoir comment engager la discussion ; entretenir des rapports amicaux et professionnels ; utiliser le dialogue pour résoudre des difficultés avec ses pairs (voir Annexe, besoin B).
- *Se référer à un code éthique et un langage communs* (27) : partager des cadres de références éthiques communs à tous les acteurs d'un établissement, s'outiller de chartes éthiques pour guider les réflexions collectives sur les valeurs professionnelles ou pouvoir s'appuyer sur des référentiels clairs de l'établissement scolaire en matière d'éthique professionnelle (voir Annexe, besoin C).
- *Pouvoir compter officiellement sur le soutien des pairs* (14) : disposer d'un programme de mentorat efficace ou enrichir la culture scolaire de collaboration (voir Annexe, besoin D).

- *Avoir une meilleure connaissance des normes légales et professionnelles* (13) : normes émises par les syndicats, l'administration scolaire, les ordres professionnels et certains autres enjeux légaux (voir Annexe, besoin E).
- *Recevoir davantage de soutien en ressources humaines supplémentaires* (12) : avoir accès à des ressources humaines supplémentaires ou recevoir un soutien d'un ou plusieurs acteurs (voir Annexe, besoin F).
- *Développer ses compétences au dialogue et à la collaboration* (11) : développer des habiletés de communication, renforcement des savoir-faire de collaboration entre pairs et avec les autres acteurs éducatifs (voir Annexe, besoin G).
- *Obtenir davantage de reconnaissance de la direction* (10) : valorisation de son travail auprès des responsables de la direction, ce qui inclut aussi un soutien et une confiance de leur part (voir Annexe, besoin H).
- *Recevoir davantage de reconnaissance sociale* (9) : valoriser la reconnaissance de la profession enseignante au sein de la société et le lien de confiance entre les acteurs du milieu de l'enseignement et les autres citoyens (voir Annexe, besoin I).
- *Diminuer le sentiment de vulnérabilité et de précarité* (8) : ne pas se sentir en situation de précarité ou vulnérable face aux plaintes, aux violences physiques et psychologiques ou aux manigances (voir Annexe, besoin J).
- *Posséder des contenus didactiques appropriés* (8) : besoin de contenus éthiques vulgarisés (valeurs, exercice pratique, distinctions, activités pédagogiques, etc.), en formation initiale ou continue, permettant de simplifier la transition entre le milieu universitaire et celui de l'enseignement (voir Annexe, besoin L).
- *Avoir un sentiment d'appartenance et de collégialité plus fort* (7) : se sentir appartenir à une équipe soudée, partager des référents communs avec ses pairs au sein d'un même établissement (voir Annexe, besoin K).
- *Établir de meilleures relations avec les parents* (6) : établir des relations de confiance avec les parents pour prévenir les conflits, savoir comment intervenir avec les parents, se préparer aux réactions émotives des parents, comprendre et apprécier la dimension micropolitique des relations parents-enseignants (voir Annexe, besoin M).

- *Avoir davantage de temps de réflexion (6)* : avoir un délai, un temps de réflexion pour pouvoir prendre du recul et éviter de réagir à chaud face à une SÉP (voir Annexe, besoin N).
- *Baliser les pratiques d'évaluation (4)* : disposer de directives explicites pour définir et éviter les comportements contraires à l'éthique dans l'élaboration des pratiques d'évaluation (voir Annexe, besoin O).
- *Posséder davantage d'initiative et d'autonomie (4)* : exercer son autonomie professionnelle avec assurance dans les situations éthiques problématiques, faire preuve d'initiative sur ces sujets sans risque pour sa situation professionnelle (voir Annexe, besoin P).
- *Disposer d'une meilleure connaissance du milieu social de l'école (4)* : connaître à l'avance les problèmes auxquels les enseignants et enseignantes pourraient spécifiquement être confrontés dans un milieu scolaire donné, notamment au regard des conditions socio-économiques et parentales (voir Annexe, Besoin Q).

On remarquera que la catégorie de besoin la plus représentée, et de loin, est : *Développer sa compétence et sa sensibilité éthiques*. Repérée à 67 reprises, cette catégorie regroupe près de deux fois plus de mentions que toute autre catégorie. À la suite de cette catégorie, deux autres catégories de besoins en ÉPE contiennent alors un nombre d'occurrences significativement plus élevé que les autres. C'est le cas de la catégorie *Posséder des ressources pour discussion entre collègues*, recensée à plus de trente reprises (36), et finalement le besoin de clarification de la position et du rôle des enseignants et enseignantes à travers la catégorie *Se référer à un code éthique et un langage communs (27)*, comme des chartes éthiques ou des cadres de références éthiques partagés au sein d'un établissement scolaire.

Ensuite, il apparaît assez clairement, par l'analyse de la fréquence des besoins en ÉPE mentionnés dans cette recension, que l'augmentation des ressources humaines disponibles se trouve très peu nommée (comité de conciliation, médiateur extérieur, etc.). Il est cependant important de relever que, lorsque certains nomment des besoins liés à la catégorie *Pouvoir compter sur le soutien des pairs* ou *Recevoir davantage de soutien en ressources humaines supplémentaires* (dont la provenance n'est pas clairement définie dans les écrits), cela pourrait donc indiquer indirectement la nécessité d'accroître les ressources humaines disponibles. Toutefois, même lorsqu'on additionne l'ensemble

des occurrences du besoin de *Pouvoir compter sur le soutien des pairs* (14) au nombre de mentions du besoin de *Recevoir davantage de soutien en ressources humaines supplémentaires* (12), force est de constater que ce regroupement de besoins s'inscrirait après les trois besoins principaux définis précédemment (1. *Développer sa compétence et sa sensibilité éthiques* [67]; 2. *Posséder des ressources pour discussion entre collègues* [36]; 3. *Se référer à un code éthique et un langage communs* [27]).

Discussions à court et à long terme

Quelles leçons pouvons-nous tirer de pareils résultats ? À l'évidence, les besoins en éthique professionnelle enseignante sont moins aisés à discerner que prévu, tant leur évidence cache une certaine complexité des attentes et de nos représentations de l'éthique professionnelle. Pour rendre compte de cette situation, nous présenterons, tout d'abord, les premiers éléments d'analyse les plus évidents, selon nous. Puis, ce sont les difficultés à construire une grille d'analyse adéquate à ces besoins qui occuperont notre attention.

Quatre constatations simples sur l'éthique professionnelle enseignante

Premier constat : les besoins en ÉPE les moins énoncés

Commençons avec les besoins ayant les plus faibles nombres d'occurrences (dont ceux que nous avons écartés des graphismes 1 et 2, car leur nombre d'occurrences est égal ou inférieur à 2). On voit alors que les besoins en ÉPE exprimés concernant l'évaluation (4 occ.) ou des pratiques éducatives (8 occ.) clairement définies reviennent très peu. Cela démontre que la représentation de l'ÉPE dans la littérature scientifique se rapproche davantage de la gestion de classe et des réalités interprofessionnelles que du domaine de la pédagogie et de la didactique. Les besoins liés à des domaines très personnels, comme la protection de la vie privée (1 occ.) ou trouver un sens, une motivation personnelle à sa profession (2 occ.), sont aussi rarissimes. Cela peut nous faire dire que l'ÉPE n'est pas comprise, par les acteurs comme par les chercheurs dans ce domaine, comme une ressource pour un bien-être ou un soutien à un développement personnel, spirituel ou moral. Les représentations de l'ÉPE dans la littérature scientifique font du milieu professionnel le cœur du développement de l'ÉPE, plutôt que le travail d'introspection d'un individu seul.

Deuxième constat : les besoins en ÉPE les plus énoncés

À l'inverse, lorsque l'on concentre son attention sur les besoins ayant un grand nombre d'occurrences, on remarque que ces derniers sont tous liés au travail du dialogue et de la discussion (*développer sa compétence et sa sensibilité éthiques* [67 occ.], *posséder des ressources pour discussion entre collègues* [36 occ.]; *se référer à un code éthique et un langage communs* [27 occ.]). Ces résultats éloquents nous permettent de dire que former à l'éthique, c'est apprendre à dialoguer entre professionnels sur des problèmes communs. Là où l'éthique traditionnelle résidait dans l'introspection silencieuse du sujet, à l'inverse, la discussion semble le lieu d'émergence de l'éthique professionnelle. Cela nous indique également que les outils à privilégier pour la formation universitaire à l'ÉPE sont le dialogue et les habiletés langagières d'argumentation et de communication. Une meilleure capacité à communiquer les défis, les solutions ou les questionnements éthiques, et ce, entre collègues et avec différents acteurs du milieu, pourrait aider à mieux répondre aux besoins en ÉPE.

Troisième constat : l'importance de la communauté professionnelle scolaire en ÉPE

À la suite de ce constat, on peut remarquer que la majorité des besoins repérés en ÉPE (assez fréquent et très fréquent) ne concernent pas un seul individu ou une seule profession, mais désignent la communauté éducative dans son ensemble. Les novices de la profession enseignante, de nos jours, découvrent souvent à leurs dépens que l'école n'est pas le royaume du corps professoral, comme dans leurs souvenirs d'enfance, mais qu'elle est au contraire habitée par un grand nombre de professions différentes (psychologue scolaire, orthopédagogue, orthophoniste, etc.) et l'ÉPE semble indiquée comme un outil de collaboration interprofessionnelle nécessaire à l'insertion professionnelle de ces novices de la profession enseignante. En ce sens, la formation à l'ÉPE pourrait ne pas se limiter au corps enseignant, car la littérature scientifique montre qu'elle concerne aussi les pairs (14 occ.), la direction (10 occ.) et les parents (6 occ.). Ceci souligne l'importance de la collaboration dans la professionnalité enseignante, une importance qui demande des compétences communes et un soutien partagé entre les différents acteurs. Ainsi, il faut non seulement considérer davantage de formations en ÉPE au sein des baccalauréats en enseignement des universités québécoises, mais aussi dans la communauté éducative afin d'assurer des améliorations globales en matière de besoins en ÉPE. Ce constat pose alors une question de taille : comment rejoindre

l'ensemble des professionnels de l'éducation pour aider à minimiser les déboires qu'engendre une insertion professionnelle déficiente ?

Quatrième constat : l'autonomisation professionnelle, gage d'une insertion réussie

Enfin, un dernier constat apparaît sans équivoque : se construisant au sein d'un groupe professionnel, grâce au dialogue et en vue de la collaboration interprofessionnelle, la littérature scientifique en ÉPE ne propose presque jamais de solution magique aux difficultés d'insertion professionnelle des novices en enseignement et à leurs problèmes éthiques. La littérature scientifique construit ainsi un vrai champ de recherche et de formation où l'aide et le soutien, d'une ressource humaine ou légale extérieure, sont toujours dépendants d'un travail des protagonistes eux-mêmes¹⁰. En un mot, les enseignants et enseignantes n'espèrent pas que quelqu'un d'autre vienne leur donner des solutions à leurs problèmes éthiques. En ce sens, la gestion des SÉP est une garantie de leur professionnalité, c'est-à-dire une preuve de leur autonomie professionnelle et une marque de réussite de leur insertion professionnelle. Les résultats sur les besoins en ÉPE révèlent ainsi que les normes légales, sociales ou religieuses sont rarement sollicitées par les acteurs pour fournir des outils extérieurs à la discussion souhaitée entre pairs.

La construction d'une grille d'analyse adéquate pour penser les besoins en ÉPE

Malgré leur intérêt, ces constats restent généraux et ne nous permettent pas de cerner au plus près les besoins en ÉPE des enseignants et enseignantes. Il semblerait que nous rencontrions une difficulté à catégoriser plus finement les besoins en ÉPE pour mieux les identifier. C'est en ce sens que le besoin d'un cadre théorique permettant de construire une catégorisation plus précise des besoins en éthique se fait sentir dans notre recherche.

Bien sûr, la théorie de l'autodétermination identifie les trois sortes de besoins/désirs psychologiques fondamentaux que sont « l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale » (Deci, 1975 ; Descoteaux, 2011 ; Mongeau et Tremblay, 2002) et ceux-ci se traduisent par la recherche de ressources variées (financières, matérielles,

¹⁰ Ce constat rend encore plus complexe la question de la pertinence ou non au Québec d'un ordre professionnel en éducation pour prescrire des contenus de formation initiale ou un simple encadrement des pratiques dans le domaine de l'éthique professionnelle.

humaines, etc.) au sein d'un environnement plus ou moins difficile. Mais la nature de ces ressources et leur usage en fonction des besoins restent vagues. Identifier une ressource ne permet pas systématiquement d'identifier le besoin d'un acteur, et *vice-versa*, et ce travail d'identification et d'articulation (c'est-à-dire sa motivation) est justement un enjeu de développement pour l'individu. Ainsi, l'articulation entre les besoins (hiérarchisés sous la forme d'une pyramide ou non) et les ressources en ÉPE reste relativement instable.

Nous avons pourtant essayé de comparer la grille de catégories obtenues (Tableau 3) grâce à nos résultats à plusieurs autres grilles d'analyse des besoins disponibles en science de l'éducation; notamment avec celle de Gold (1996), qui distingue les besoins pédagogiques, curriculaires, psychologiques, logistiques ou liés à la gestion de la classe; avec celle de Bickmore et Bickmore (2010), qui sépare les besoins personnels et professionnels; ou encore avec celle de Giguère et Mukamurera (2018), qui différencie les besoins relatifs à l'intégration en emploi, l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique¹¹. Mais aucune de ces grilles n'a permis d'obtenir un résultat satisfaisant pour recouper la catégorisation construite ici. Soit les besoins appartenaient à plusieurs catégories à la fois, soit, à l'inverse, ils ne semblaient correspondre à aucune catégorie en particulier.

Conclusion

La question initiale ayant posé les jalons de notre travail de recension était la suivante : que savons-nous des besoins en éthique professionnelle des enseignants et enseignantes du Québec ? Pour répondre à cette question, nous avons, dans un premier temps, présenté les grandes lignes du cadre conceptuel qui nous permet de définir l'éthique professionnelle enseignante. Puis, dans un second temps, nous avons présenté une recension de la littérature scientifique sur le sujet, avec les balises méthodologiques qui furent les nôtres, pour établir une liste de besoins mentionnés par la recherche et les protagonistes eux-mêmes, et organisés en fonction de la fréquence de leurs occurrences au sein de la littérature scientifique.

11 D'autres typologies des besoins sont disponibles dans la littérature scientifique, mais leur application à notre sujet de recherche semble également insatisfaisante (Mukamurera, Lakhali et Tardif, 2019, p. 8-7).

À partir de ces résultats, quelques constatations simples ont pu être formulées, mais le gain principal de notre recherche semble, paradoxalement, relever des difficultés que nous avons eu à établir une classification de ces besoins. La liste obtenue de ces derniers nous révèle une grande diversité de besoins qui résiste aux grilles d'analyses connues et habituellement utilisées pour catégoriser les besoins des enseignants et enseignantes. Cette diversité est problématique à plus d'un titre, car, par exemple, elle ne permet pas de distinguer les besoins que la formation initiale en enseignement peut prendre en charge (p. ex., *Avoir une meilleure connaissance des normes légales et professionnelles*) de ceux qui sont hors de son champ d'action (p. ex., *Obtenir davantage de reconnaissance de la direction*). Voilà pourquoi, il nous semble important, pour des recherches à venir, de penser à nouveaux frais un cadre conceptuel en éthique professionnelle enseignante, et ce, dans le but de former une grille d'analyse adéquate pour identifier ces besoins à la fois divers et particuliers.

Références bibliographiques

- Beaudry, C., Deschenaux, F., Aguir, M. et L'Hébreux, S. (2021). Quitter la profession enseignante ? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Revue Interventions économiques*, (66). <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14674>
- Bégin, L. (2015). Design institutionnel et intervention éthique. Dans E. Rude-Antoine et M. Piévic (dir.), *Un état des lieux de la recherche et de l'enseignement en éthique* (p. 89–101). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.rude.2014.01.0089>
- Belzile, M. (2016). *Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski en association avec Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11086/>
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006–1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>

- Boon, H. J. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 104–121. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Boulay, M.-F., Hamel, C., Pomerleau, G. et Carrier-Fraser, M. (2023). Soutenir l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices : tensions vécues et besoins d'accompagnement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui : Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 12(2), 64–66. <https://doi.org/10.7202/1101217ar>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis* 8 (3-4), 5–18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carver-Thomas, D. et Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Casavant, D. (2005). L'éthique : une préoccupation syndicale. Dans R. Blouin (dir.), *Éthique et dilemmes dans les organisations. 60e congrès des relations industrielles* (p. 59–68). Presses de l'Université Laval.
- Cloutier, G. et St-Vincent, L.-A. (2017). Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique. *Éducation et francophonie*, 45(1), 134–154. <https://doi.org/10.7202/1040724ar>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2023, novembre). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-access-profession-enseignante.pdf>
- Davies, M. et Heyward, P. (2019). Between a hard place and a hard place: A study of ethical dilemmas experienced by student teachers while on practicum. *British Educational Research Journal*, 45(2), 372–387. <https://doi.org/10.1002/berj.3505>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Springer.
- Descoteaux, J. (2011). *Motivation et émotion : fonctionnement individuel et interpersonnel*. Éditions CEC.

- Dolz, J., Gagnon, R., Laurens, V., Marmy Cusin, V. et Surian, M. (2018). Méthodologie. Dans J. Dolz et R. Gagnon (dir.), *Former à la production écrite* (p. 91–113). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26897>
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.
- Forestal, C. (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC. *Ela : Études de linguistique appliquée*, 145(1), 111–123. <https://doi.org/10.3917/ela.145.0111>
- Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations : la pratique du raisonnement*. Pearson Education France.
- Frank, C., Zorzi, R., McGinnis-Dunphy, M., Dare, L., Van den Daele, G. et Brooker, A.-S. (2019). *Apprentissage du nouveau personnel enseignant : recherche longitudinale. Rapport de l'année 3*. Teaching Ontario Association.
- Genard, J.-L. (2017). La « compétence éthique » au-delà de ses dimensions discursives et propositionnelles. *Éthique publique : revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2876>
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3), 3–19. https://formation-profession.org/files/numeros/21/v26_n03_478.pdf
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (54). <https://doi.org/10.4000/edso.8288>
- Gohier, C. (2020). Les fondements de l'agir éthique : une hiérarchisation axiologique est-elle possible sans exclusion d'agent? *Le Télémaque*, 57(1), 47–59. <https://doi.org/10.3917/tele.057.0047>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2^e éd., p. 548–594). Macmillan Library.

- Grant, M. J. et Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Harnois, V., Sirois, G. et Morneau-Guérin, F. (2021). *Pénurie enseignante au Québec : un portrait de l'offre et la demande*. CRIFPE.
- Jorro, A. (2013). *Professionalité émergente. Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Jutras, F. et Desaulniers, M.-P. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Presse de l'Université du Québec.
- Lacroix, A., Marchildon, A. et Bégin, L. (2017). *Former à l'éthique en organisation : une approche pragmatiste*. Presses de l'Université du Québec.
- Lechaux, P. (2023). Vers une nouvelle forme universitaire de professionnalisation en intervention sociale : quels leviers de professionnalisation pour quelles figures de professionnalité? *Phronesis*, 12(1), 25–44. <https://doi.org/10.7202/1095147ar>
- Loi sur l'instruction publique (LIP)*. RLRQ, c. I-13.3. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Maxwell, B. et Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354–371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Mongeau, P. et Tremblay, J. (2002). *Survivre : la dynamique de l'inconfort*. Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2017). Combien compétents sont les nouveaux enseignants issus des programmes de formation professionnalisants? *Les Cahiers de l'AQPF*, 8(1), 10–21. https://aqpf.qc.ca/wp-content/uploads/2024/05/cahiers_vol8_no1.pdf

- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. Martineau, S. et Grenon, V. (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (p. 131–162). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Lakhali, S., et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035–1070. <https://journals.sfu.ca/cje//index.php/cje-rce/article/view/4449/2923>
- Point, C. (2018). What's the use of conflict in Dewey? Toward a pedagogy of compromise. *Education and Culture : The Journal of the John Dewey Society*, 34(2), 69–88. <https://doi.org/10.5703/educationculture.34.2.0069>
- Point, C. (2019). De quoi la compétence dans l'œuvre de John Dewey est-elle le nom ? *Éducation et socialisation*, (52). <https://doi.org/10.4000/edso.6308>
- Sautelet, A. (2018). *Les enseignants sont-ils formés pour répondre aux enjeux éthiques de la profession ? Approche cognitivo-développementale de l'éthique professionnelle des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. DIAL.pr. <http://hdl.handle.net/2078.1/197861>
- St-Vincent, L.-A. (2011). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école ? *Éducation et francophonie*, 38(2), 113–134.
- St-Vincent, L.-A. (2023). Amorcer une autorégulation de l'agir éthique en formation initiale en enseignement. Dans C. Point et D. Jeffrey (dir.), *Former les futurs enseignants et enseignantes à l'éthique professionnelle : constats, attentes et perspectives*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1–8. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>

- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (partie 2). *Formation et profession*, 26(2), 110–122. https://formation-profession.org/files/numeros/20/v26_n02_a148.pdf
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78–89. <https://doi.org/10.7202/1026396ar>
- The National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. USA Research.
- Tremblay, S. (2009). Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques. *Diversité urbaine*, 9(1), 59–71. <https://doi.org/10.7202/037759ar>
- Vigil-Ripoche, M.-A. (2012). Besoin - demande - ressource. Dans M. Formarier et L. Jovic (dir.), *Les concepts en sciences infirmières* (2^e éd., p. 93–97). Association de Recherche en Soins Infirmiers. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0093>

Annexe : Recension des écrits

Numéro	Références bibliographiques de l'écrit	Besoins identifiés
3	Cloutier, G. et St-Vincent, L.-A. (2017). Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique. <i>Éducation et francophonie</i> , 45(1), 134–154. https://doi.org/10.7202/1040724ar	> besoin F (1 occ.)
4	Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel? <i>Recherches & Éducatives</i> , (7), 69–84. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1383	> besoin C (1 occ.) > besoin E (1 occ.) > besoin I (1 occ.)
5	Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F. et Ntebutse, J. G. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : une enquête en ligne. <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i> , 45(3), 429–450. https://doi.org/10.7202/1003571ar	> besoin B (1 occ.) > besoin C (2 occ.) > besoin G (2 occ.)
6	Desautels, L., Gohier, C., Joly, J., Jutras, F. et 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. <i>La Revue canadienne d'enseignement supérieur</i> , 42(1), 43–62. https://doi.org/10.47678/cjhe.v42i1.1900	> besoin B (1 occ.) > besoin C (1 occ.)
7	Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. <i>Activités</i> , 16(1). https://doi.org/10.4000/activites.3801	> besoin E (1 occ.)
8	Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. <i>Formation et profession</i> , 28(3), 3–17. https://doi.org/10.18162/fp.2020.552	> besoin D (1 occ.)
9	Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2019). Le développement de la réflexivité éthique chez des enseignants du collégial : éléments déclencheurs et transformations. <i>Nouveaux cahiers de la recherche en éducation</i> , 21(2), 6–23. https://doi.org/10.7202/1061837ar	> besoin A (3 occ.) > besoin C (1 occ.)
10	Jutras, F., Joly, J., Legault, G. A. et Desautels, M.-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 31(3), 563–583. https://doi.org/10.7202/013910ar	> besoin C (1 occ.) > besoin I (1 occ.) > besoin K (1 occ.)
11	Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. <i>Formation et profession</i> , 26(3), 3–19. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.478	> besoin B (1 occ.) > besoin H (1 occ.) > besoin F (1 occ.) > besoin J (1 occ.)
12	Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i> , 45(1), 63–80. https://doi.org/10.7202/1000030ar	> besoin G (1 occ.) > besoin H (1 occ.) > besoin L (1 occ.)

Numéro	Références bibliographiques de l'écrit	Besoins identifiés
13	Jutras, F., Gohier, C., Desautels, L. et Chaubet, P. (2018). L'apport de la délibération en groupe pour la réflexion éthique des enseignants du collégial au Québec. <i>Spirale - Revue de recherches en éducation</i> , 61(1), 99–110. https://doi.org/10.3917/spir.061.0099	<ul style="list-style-type: none"> › besoin B (2 occ.) › besoin C (1 occ.) › besoin K (1 occ.) › besoin N (1 occ.)
14	Assunção Flores, M. et Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 22(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002	<ul style="list-style-type: none"> › besoin A (1 occ.) › besoin G (1 occ.) › besoin L (1 occ.)
15	Lamarre, A.-M. (2003). <i>Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique</i> [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/685/	<ul style="list-style-type: none"> › besoin B (1 occ.) › besoin G (1 occ.) › besoin F (1 occ.) › besoin K (1 occ.) › besoin N (1 occ.) › besoin L (1 occ.) › besoin P (1 occ.)
16	Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. <i>International Review of Education</i> , 59(5), 549–568. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10745	<ul style="list-style-type: none"> › besoin B (2 occ.) › besoin F (1 occ.) › besoin L (1 occ.) › besoin Q (1 occ.)
17	Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. <i>Brock Education Journal</i> , 12(2). https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37	<ul style="list-style-type: none"> › besoin H (1 occ.) › besoin I (1 occ.)
18	Steele, P. B., Burleigh, C. et Young, E. A. (2020). Considering educators' perceptions of ethics and safety in virtual learning environments (VLEs). <i>Journal of Educational Research and Practice</i> , 10(1), 404–419. https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.26	<ul style="list-style-type: none"> › besoin A (2 occ.)
19	Jinot, B. L. et Madhuree, B. (2020). The challenges of novice primary school heads in Mauritius. <i>Journal of Education and Learning (EduLearn)</i> , 14(4), 481–488. http://dx.doi.org/10.11591/edulearn.v14i4.17102	<ul style="list-style-type: none"> › besoin B (1 occ.) › besoin N (1 occ.) › besoin L (1 occ.)
20	Arslan, M. et Ağdelen, B. (2020). Teacher and administrator perceptions of religion and ethics education practices in the primary schools of TRNC. <i>International Journal of Curriculum and Instruction</i> , 12(1), 225–234. https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/317/160	<ul style="list-style-type: none"> › besoin L (1 occ.)
21	Hébert, M. (2017). <i>Analyse du vécu d'enseignants débutants en formation professionnelle au cours de leur entrée dans le métier</i> [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/11652/1/M15426.pdf	<ul style="list-style-type: none"> › besoin C (1 occ.) › besoin D (2 occ.) › besoin H (1 occ.) › besoin J (1 occ.)
22	Gravel, S. (2014). Endoctrinement et enseignement des religions à l'école : quels enjeux éthiques pour les enseignants du secondaire? <i>Les Dossiers du GREE</i> , 3(1), 46–74. https://gree.uqam.ca/upload/files/publication/ldg_dcembre_2014_web_final.pdf	Aucun besoin identifié

Numéro	Références bibliographiques de l'écrit	Besoins identifiés
23	Jeffrey, D. (2018). Quels sont les avantages pour les enseignants québécois de se doter d'un référentiel d'éthique? <i>Vivre le primaire</i> , 31(3), 40–43.	<ul style="list-style-type: none"> › besoin A (3 occ.) › besoin C (3 occ.) › besoin E (1 occ.) › besoin H (1 occ.) › besoin I (2 occ.)
24	Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. <i>Formation et Profession</i> , 21(3), 18–29. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.189	<ul style="list-style-type: none"> › besoin J (1 occ.) › besoin P (1 occ.)
25	St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i> , 47(2), 213–230. https://doi.org/10.7202/1013124ar	<ul style="list-style-type: none"> › besoin A (1 occ.)
26	St-Vincent, L.-A. (2013). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes devant un problème éthique à l'école. <i>Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies</i> , 11(1), 136–173. https://doi.org/10.25071/1916-4467.34439	<ul style="list-style-type: none"> › besoin E (1 occ.) › besoin J (1 occ.)
27	Jutras, F. (2015, 29 mai). Portrait global de l'éthique professionnelle et de la situation au Québec [Actes de colloque]. Dans F. Jutras, B. Maxwell et É. Mutabazi (dir.), <i>Actes du VIIe colloque annuel du GREE : Les Dossiers du GREE</i> (Série 1, no 3, p. 11–17). Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation. https://gree.uqam.ca/upload/files/publication/Dossiers_GREE_Serie_1_no_3.pdf	<ul style="list-style-type: none"> › besoin A (2 occ.)
28	Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. <i>Formation et profession</i> , 25(3), 18–35. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.427	<ul style="list-style-type: none"> › besoin H (1 occ.)
29	St-Vincent, L.-A. (2016). Soutien de la direction d'établissement lorsque survient un problème éthique en période d'insertion professionnelle : exploration de quatre avenues. <i>Formation et profession</i> , 24(1), 3–14. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.313	<ul style="list-style-type: none"> › besoin C (1 occ.) › besoin H (1 occ.) › besoin F (1 occ.) › besoin F (1 occ.) › besoin K (1 occ.) › besoin J (1 occ.)
30	Ndzedi, F. (2016). L'éthique professionnelle en enseignement : raison d'être, orientation et responsabilité [Chronique]. <i>Formation et profession</i> , 24(1), 66–69. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a86	<ul style="list-style-type: none"> › besoin P (1 occ.)
31	Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), <i>Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants</i> (p. 53–74). Presses de l'Université du Québec.	<ul style="list-style-type: none"> › besoin A (1 occ.) › besoin C (2 occ.) › besoin I (1 occ.) › besoin F (1 occ.)
32	Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. <i>Revue canadienne de l'éducation</i> , 43(4), 1035–1070. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4449	<ul style="list-style-type: none"> › besoin L (1 occ.) › besoin O (1 occ.) › besoin K (1 occ.)

Numéro	Références bibliographiques de l'écrit	Besoins identifiés
33	Wentzel, B. (2011). Insertion et développement professionnels : tensions et intentions convergentes. Dans B. Wentzel, P.-F. Coen et N. Changkakoti (dir.), <i>Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale</i> (p. 191–198). Éditions BEJUNE.	› besoin B (1 occ.) › besoin F (1 occ.) › besoin K (1 occ.)
34	Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. et d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. <i>Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé</i> , 19(2). http://journals.openedition.org/pistes/5099	› besoin D (1 occ.)
35	Giguère, F. (2019). Les enseignants débutants en adaptation scolaire au Québec : leurs besoins de soutien et le soutien pertinent à offrir [Chronique]. <i>Formation et profession</i> , 27(1), 121–123. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a163	› besoin A (1 occ.) › besoin E (1 occ.) › besoin F (1 occ.) › besoin O (1 occ.)
36	Desmeules, A., Hamel, C. et Frenette, E. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. <i>Revue canadienne de l'éducation</i> , 40(2), 1–26. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2428	Aucun besoin identifié
37	Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. <i>Éducation et socialisation</i> , (54). http://journals.openedition.org/edso/8288	› besoin E (1 occ.) › besoin N (1 occ.) › besoin Q (1 occ.)
38	Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? <i>Phronesis</i> , 8(3-4), 5–18. https://doi.org/10.7202/1067212ar	› besoin D (1 occ.) › besoin F (1 occ.) › besoin L (1 occ.)
39	St-Vincent, L.-A. (2010). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école? <i>Éducation et francophonie</i> , 38(2), 113–134. https://doi.org/10.7202/1002167ar	› besoin A (2 occ.) › besoin E (1 occ.) › besoin J (1 occ.)
40	Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et Chaubet, P. (2016). La réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial : ce que la recherche nous apprend sur les types de normativité en jeu dans la dynamique réflexive. <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i> , 51(2), 857–876. https://doi.org/10.7202/1038606ar	› besoin A (3 occ.) › besoin B (7 occ.) › besoin C (3 occ.) › besoin E (2 occ.)
41	Jeffrey, D. (2021). L'insubordination en enseignement au Québec : éthique, résistance et autonomie professionnelle. <i>Éthique en éducation et en formation</i> , (11), 84–100. https://doi.org/10.7202/1084198ar	› besoin C (1 occ.)
42	Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 36(1), 213–231. https://doi.org/10.7202/043993ar	› besoin A (3 occ.) › besoin B (3 occ.) › besoin C (3 occ.) › besoin N (1 occ.)

Numéro	Références bibliographiques de l'écrit	Besoins identifiés
43	Belzile, M. (2016). <i>Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire</i> [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/11086/	<ul style="list-style-type: none"> > besoin A (4 occ.) > besoin E (1 occ.)
44	Uitto, M., Jokikokko, K., Lassila, E. T., Kelchtermans, G. et Estola, E. (2021). Parent-teacher relationships in school micropolitics: Beginning teachers' stories. <i>Teachers and Teaching</i> , 27(6), 461–473. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863205	<ul style="list-style-type: none"> > besoin H (1 occ.) > besoin N (2 occ.)
45	Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review. <i>Professional Development in Education</i> , 43(2), 253–273. https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624	<ul style="list-style-type: none"> > besoin A (1 occ.) > besoin D (1 occ.)
46	Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. et Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. <i>European Journal of Teacher Education</i> , 40(1), 46–61. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900	<ul style="list-style-type: none"> > besoin D (1 occ.) > besoin Q (1 occ.)
47	Van Nieuwenhoven, C. et Van Mosnenck, S. (2014). L'identification des besoins d'accompagnement des étudiants du préscolaire en vue d'améliorer leur insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), <i>Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?</i> (1 ^{re} éd., p. 35–54). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.5	<ul style="list-style-type: none"> > besoin A (1 occ.) > besoin B (1 occ.) > besoin D (1 occ.)
48	Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle : vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), <i>Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?</i> (1 ^{re} éd., p. 115–136). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.9	<ul style="list-style-type: none"> > besoin B (2 occ.) > besoin P (1 occ.)
49	Boies, I. et Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), <i>Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?</i> (1 ^{re} éd., p. 191–210). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.13	<ul style="list-style-type: none"> > besoin D (1 occ.) > besoin G (1 occ.)
50	Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 34(1), 203–222. https://doi.org/10.7202/018997ar	<ul style="list-style-type: none"> > besoin J (1 occ.) > besoin F (1 occ.)
51	St-Vincent, L.-A. (2011). <i>Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école</i> [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. SavoirsUdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/964	<ul style="list-style-type: none"> > besoin A (11 occ.) > besoin B (2 occ.) > besoin C (2 occ.) > besoin D (1 occ.) > besoin E (2 occ.) > besoin G (3 occ.) > besoin N (1 occ.) > besoin O (2 occ.) > besoin Q (1 occ.)

Numéro	Références bibliographiques de l'écrit	Besoins identifiés
52	Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. <i>Phronesis</i> , 9(1), 80–96. https://doi.org/10.7202/1069710ar	› besoin D (1 occ.)
53	Belzile, Mélanie (2008). <i>Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière</i> . Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Unité départementale des sciences de l'éducation du campus de Rimouski, 185 p.	› besoin A (7 occ.) › besoin B (2 occ.) › besoin C (2 occ.) › besoin H (1 occ.) › besoin I (1 occ.)
54	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant – COFPE (2004). <i>Pour une éthique partagée dans la profession enseignante</i> . Québec, Québec : Gouvernement du Québec.	› besoin A (10 occ.) › besoin B (3 occ.) › besoin C (2 occ.) › besoin G (1 occ.) › besoin I (1 occ.) › besoin N (1 occ.)
55	Cummings, R., Harlow, S. et Maddux, C. D. (2007). Moral reasoning of in-service and pre-service teachers: A review of the research. <i>Journal of Moral Education</i> , 36(1), 67–78, https://doi.org/10.1080/03057240601185471	› besoin A (2 occ.)
56	Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L. et Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 25(5), 778–782, https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.013	› besoin O (2 occ.)
57	Léger, D., Rugira, J.-M. et Prairat, E. (2015). La formation aux métiers d'accompagnement : pour un développement de la sensibilité et de l'agir éthique. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), <i>Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue</i> (1 ^{re} éd., Vol. 35, p. 63–82). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctt1f117vc.9	› besoin A (4 occ.) › besoin B (1 occ.)
58	Pelletier, M.-A. (2015). Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire : pourquoi s'y intéresser d'un point de vue éthique? Dans L.-A. St-Vincent (dir.), <i>Le développement de l'agir éthique dans les pratiques professionnelles en éducation</i> (p. 99–112). Presses de l'Université du Québec.	› besoin J (1 occ.)
59	Leroux, M. (2010). <i>Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique</i> [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. http://hdl.handle.net/1866/3946	› besoin H (1 occ.)
60	Yalcin Arslan, F. (2019). Reflection in pre-service teacher education: Exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections. <i>Reflective Practice</i> , 20(1), 111–124. https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1564652	› besoin G (1 occ.) › besoin N (1 occ.)

Numéro	Références bibliographiques de l'écrit	Besoins identifiés
61	Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 31(3), 497–518. https://doi.org/10.7202/013907ar	› besoin I (1 occ.)
62	Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). <i>Une problématique des débuts de la carrière en enseignement</i> . https://www.yumpu.com/fr/document/read/16744218/une-problematique-des-debuts-de-la-carriere-en-enseignement	› besoin K (1 occ.)
63	Orchard, J., Heilbronn, R. et Winstanley, C. (2016). Philosophy for teachers (P4T) – developing new teachers' applied ethical decision-making. <i>Ethics and Education</i> , 11(1), 42–54. https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1145495	› besoin A (3 occ.) › besoin B (2 occ.) › besoin F (1 occ.)