

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N° 8 (2012), pp. 54-67

L'enseignant associé et le processus de formation initiale du futur personnel enseignant dans la perspective de l'éthique de la responsabilité prospective

John Jairo Marín Tamayo

Université Laurentienne, Sudbury, Ontario
jmarintamayo@laurentienne.ca

Résumé

Le programme de formation initiale à l'enseignement de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne intègre dans un même projet formation théorique et pratique. Cette dernière se fait au moyen de stages de formation en milieu scolaire supervisés, à la fois, par un professeur universitaire et un enseignant du milieu scolaire. Celui-ci encadre, supervise et évalue le stagiaire. Il est habituellement choisi en fonction de son expertise, de son expérience et de son professionnalisme. Toutefois, le recrutement de ces personnes constitue un défi de taille, car en Ontario chaque enseignant peut choisir de devenir ou non enseignant associé.

Dans cette optique, accompagner un stagiaire dans son processus de formation professionnelle ne constitue pas un impératif moral. Ce fait a mené à poser la question qui dirige la présente réflexion : les enseignants associés sont-ils responsables de l'avenir de leur propre profession? La réponse à la question se fera sous un angle bien précis : celui de l'éthique de la responsabilité prospective. Celui-ci sert de clé herméneutique pour préciser et déchiffrer les enjeux éthiques liés à la formation pratique du nouveau personnel enseignant pour les écoles de langue française de l'Ontario.

Mots-clés : Éthique professionnelle – Enseignant associé – Stage – Formation initiale – Formation des enseignants

Point de départ

Dans son ouvrage, *Le crépuscule du devoir*, publié en 1992, Gilles Lipovetsky affirme que « partout la revitalisation des valeurs et l'esprit de la responsabilité sont brandis comme l'impératif numéro un de l'époque : la sphère éthique est devenue le miroir privilégié où se déchiffre le nouvel esprit du temps » (Lipovetsky, 1992 : 11). Cette revitalisation et cet esprit continuent à être la première exigence de notre temps. En effet, tel que l'avait déjà annoncé Lipovetsky, le XXI^e siècle est devenu le siècle de l'éthique. Tant la quotidienneté que l'inouï sont inspectés au moyen de cet impératif. Ainsi, la profession enseignante n'échappe pas au regard de l'éthique qui la scrute à la loupe pour établir la responsabilité des décideurs et des intervenants.

Bien sûr, c'est l'importance attribuée à l'éthique aujourd'hui qui m'a conduit à scruter les responsabilités des enseignantes et des enseignants en corrélation avec l'avenir de la profession enseignante. Plus particulièrement, dans cette réflexion il sera question de l'enseignant associé. Cependant, il faut souligner que le sujet a toujours soulevé d'importantes questions : Qui est l'enseignant associé? Quelle expérience doit-il détenir? Quelles compétences doit-il posséder? Quelles attitudes doit-il présenter? Quelle relation doit-il établir avec le stagiaire? Ces questions qui ont déjà été abordées dans d'autres études m'ont mené vers une autre question à laquelle je n'ai pas trouvé encore une réponse explicite : les enseignants associés sont-ils responsables de l'avenir de leur propre profession?

Pour répondre à cette question profondément éthique, je me suis penché sur le discours normatif de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO) et sur la pratique adoptée par l'École des sciences de l'éducation à l'Université Laurentienne en matière de placement d'étudiants inscrits à son programme de formation initiale à l'enseignement. L'analyse de ces éléments cherche à montrer que l'apport des enseignants associés à la formation du futur personnel enseignant contribue significativement à l'amélioration continue de la profession enseignante. Cette analyse se fera sous un angle bien précis : celui de l'éthique de la responsabilité prospective. Celui-ci sert de clé herméneutique pour préciser et déchiffrer les enjeux éthiques liés à la formation pratique du nouveau personnel enseignant pour les écoles de langue française de l'Ontario qui est le cas spécifique que nous allons traiter dans cette réflexion.

1. La profession enseignante en Ontario et son encadrement éthique

En Ontario l'enseignement est considéré comme étant une profession, car il est règlementé par un ordre professionnel. Tous ceux qui veulent exercer cette profession dans une école élémentaire ou secondaire publique de l'Ontario doivent adhérer à l'OEEO. C'est à l'OEEO que revient la tâche de règlementer la profession d'enseignant, de régir l'activité de ses membres ainsi que d'établir et de faire respecter les normes d'exercice et de déontologie de la profession enseignante, et ce, pour sa responsabilité envers le public.

C'est seulement trois ans après sa création que l'OEEO approuve en 1999 les Normes d'exercice de la profession enseignante et, un an plus tard, les Normes de déontologie de la profession enseignante¹. Toutefois en 2003, l'OEEO a mis en place un processus de révision de ses normes qui a mené à des changements déontologiques de grande importance². À l'automne 2006, les normes révisées ont été présentées au public³. Ce sont elles qui régissent à l'heure actuelle la conduite de leurs membres.

En plus d'exprimer les buts et les aspirations de la profession, ces normes contribuent à définir l'identité des membres de la profession enseignante. Elles établissent les principes qui sous-tendent les relations avec les élèves, les collègues, les parents et les autres partenaires en éducation⁴. De plus, elles visent les compétences et les attitudes des membres qui constituent le fondement même de la profession enseignante et fournissent une vue d'ensemble de la pratique professionnelle⁵.

Plutôt qu'une liste d'exigences, l'OEEO a réussi à proposer une normativité à saveur éthique très ouverte. En fournissant une vision globale de la pratique professionnelle, les normes de déontologie de la profession enseignante ont été définies à partir de quatre valeurs à savoir : l'empathie, le respect, la confiance et l'intégrité. Celles-ci décrivent les convictions et les valeurs qui orientent la prise de décision et les actions professionnelles des membres dans

leurs rôles et leurs rapports à autrui⁶. La notion d'empathie comprend la compassion, l'acceptation, l'intérêt et le discernement nécessaires à l'épanouissement des élèves⁷. Les relations professionnelles des membres de l'Ordre avec les élèves, les collègues, les parents, les tuteurs, ainsi qu'avec le public reposent sur la confiance. Dans l'exercice de la profession, l'enseignant accueille le respect des valeurs spirituelles et culturelles, de la justice sociale, de la confidentialité, de la liberté, de la démocratie et de l'environnement. Finalement, la notion d'intégrité comprend l'honnêteté, la fiabilité et la conduite morale.

« Les Normes d'exercice de la profession enseignante, pour leur part, fournissent un cadre pour décrire les connaissances, les compétences et les valeurs propres à la profession enseignante en Ontario. Elles expriment les objectifs et les aspirations de la profession, tout en communiquant une vision commune du professionnalisme qui oriente les pratiques quotidiennes des membres⁸ ». Elles concernent l'engagement envers les élèves et leur apprentissage, le leadership dans les communautés d'apprentissage, les connaissances professionnelles, la pratique professionnelle et le perfectionnement professionnel continu⁹.

Un examen rapide de ces principes indique que les enseignants de l'Ontario ont des responsabilités envers les élèves, les parents ou tuteurs, les collègues, les partenaires en éducation et autres professionnels ainsi qu'envers le public. De ces principes, la responsabilité envers les collègues a attiré particulièrement notre attention, car elle rejoint directement les buts de cette réflexion. En effet, la notion de collègue s'applique ici aux enseignants permanents, aux occasionnels et bien sûr aux stagiaires soit les étudiants en voie de devenir enseignants.

Dans l'esprit des normes de l'OEEEO, l'accueil d'un stagiaire par un enseignant expérimenté ne se voit pas comme étant un impératif catégorique, car les enseignants ne sont pas obligés d'accueillir des stagiaires dans leurs salles pour les aider à développer leurs compétences professionnelles. Ainsi comprise, la contribution à la formation du nouveau personnel enseignant n'est pas une obligation morale, mais plutôt une responsabilité éthique au sens de Ricœur (Ricœur, 1989 : 45)¹⁰. C'est par empathie et confiance envers ses collègues que l'enseignant accueille dans sa salle de classe le stagiaire. Il fait de son mieux pour établir avec lui une relation de confiance fondée sur le respect en plus d'agir avec intégrité dans toutes les activités et les fonctions professionnelles qui lui sont confiées dans le cadre de la formation de nouveau personnel enseignant.

D'après les normes de déontologie, il y a toujours une responsabilité envers ses collègues. L'absence d'un tel impératif ne constitue pas une excuse à s'acquitter d'une telle responsabilité. Dans cette logique, ne jamais participer au processus de formation des étudiants en voie de devenir enseignants (*omission*) constitue une faute aussi grave que refuser de les accueillir en salle de classe (*action*). En effet, les enseignants chevronnés ont une responsabilité éthique dépassant les frontières de l'impératif moral, car il s'agit d'un appel à reconnaître l'autre comme étant quelqu'un qui me requiert (Lévinas, 1961 : 211-241). En d'autres mots, l'enseignant expérimenté reconnaît dans le stagiaire un collègue dans le besoin. C'est par cette requête que les enseignants sont assignés à responsabilité (Ricœur, 1990 : 221).

L'encadrement éthique offert par l'OEEEO cherche l'amélioration de la profession. Plus qu'un souhait, il s'agit d'un but, d'un idéal, d'une aspiration guidant l'enseignement comme pratique professionnelle qui veut répondre aux attentes de notre société. Durant la dernière décennie, pour améliorer l'exercice de la profession, l'OEEEO a visé particulièrement la formation continue de ses membres. Tel qu'il est indiqué dans le cadre de formation de la profession enseignante, les membres de l'OEEEO ont, par le biais du perfectionnement professionnel

continu, la possibilité d'approfondir leurs connaissances, de parfaire leurs compétences et de mieux se préparer aux changements en cours de carrière¹¹. Parmi les nombreuses activités de perfectionnement professionnel, on y retrouve le mentorat auprès de leurs collègues. Mais au-delà de cette mention, rien n'est indiqué sur cette forme de perfectionnement. En revanche, l'Ordre favorise les ateliers formatifs et les cours comme activités de perfectionnement. Lorsqu'un enseignant suit un des cours agréés par l'Ordre avec succès, une mention à cet effet est inscrite sur sa carte de compétence. Cela n'est pas le cas pour les enseignants associés. En effet, le cadre de formation de l'Ordre ne considère pas, du moins explicitement, le travail des enseignants associés comme une responsabilité prospective cherchant l'amélioration continue de la profession.

2. La formation du futur personnel enseignant et les responsabilités de l'enseignant associé

Le programme de formation initiale à l'enseignement pour les écoles de langue française de l'Ontario a des particularités bien spécifiques. Il s'agit d'un programme visant à promouvoir les connaissances sur le curriculum de l'Ontario et à outiller le futur personnel enseignant pour intervenir auprès des élèves. Ce programme ne comporte qu'une seule année de formation, mais en revanche exige la détention d'un grade postsecondaire reconnu par l'OEEQ (B.A., B.Sc, etc.) ainsi qu'une maîtrise adéquate du français oral et écrit. Cette formation est offerte au moyen de cours en salle de classe et de stages de pratique à l'enseignement. Selon l'OEEQ, un stage est « une expérience pratique de l'enseignement dans une école ou un autre milieu sous la supervision d'un enseignant qui est membre de l'Ordre et de membres du corps professoral de la faculté d'éducation¹² ». Il comprend des périodes d'observation et d'enseignement pratique dans les écoles où est offert le programme d'études de l'Ontario¹³.

Le membre de l'OEEQ responsable de la supervision d'un stagiaire est l'enseignant associé. Par définition, celui-ci est reconnu comme étant un mentor pour l'étudiant¹⁴. Le rapport mentor/étudiant s'inscrit dans une éthique de la responsabilité, car l'enseignant associé veille au processus de construction identitaire et professionnelle permettant à l'étudiant de devenir quelqu'un d'autre, c'est-à-dire un professionnel de l'enseignement. Dans la quotidienneté scolaire, l'enseignant associé est celui qui donne la possibilité au stagiaire de planifier et de mettre à l'essai, en salle de classe, diverses méthodes pédagogiques¹⁵. En responsabilisant le stagiaire, l'enseignant associé lui permet de devenir à son tour prêt à prendre la responsabilité d'une classe.

« Dans les approches actuelles, le mentor est celui qui conseille, accompagne, guide et parle régulièrement avec le mentoré de son expérience et de ses connaissances en matière d'enseignement » (Marín Tamayo 2008 : 155). En effet, le mentor est celui qui partage ses connaissances, ses habiletés et ses compétences avec un novice dans la profession dans le but d'améliorer les compétences et les connaissances de celui-ci. Dans une dynamique fondée sur le partage, le stagiaire et l'enseignant associé échangent des idées et résolvent des problèmes concrets ; ils mettent leurs connaissances respectives à contribution et expérimentent des rapports réciproques entre la théorie et la pratique servant de catalyseur afin d'améliorer la pédagogie¹⁶.

« Comme membre d'une société, le mentor partage avec le mentoré non seulement son expertise en enseignement, mais surtout ses croyances en matière d'éducation, ainsi que les valeurs et la vision de l'homme et du monde de son groupe social. Il partage également l'héritage socioculturel déjà ancré dans l'histoire de sa communauté. Ainsi de nos jours, le mentorat s'inscrit dans une dynamique socioculturelle et sociohistorique pour laquelle le mentoré s'approprie du savoir, du savoir-faire et du savoir-être d'un groupe social spécifique. Un apprentissage ainsi conçu s'avère une co-construction, car les enseignants expérimentés ont aussi des choses à apprendre des novices. Tant le mentor que le mentoré sortent enrichis de cette expérience. » (Marín Tamayo 2008, p. 156).

Mais, l'identité de l'enseignant associé est fondamentalement définie par les fonctions qui lui sont attribuées : la supervision et l'évaluation. Plus qu'une simple inspection, il faut comprendre la supervision comme l'encadrement offert par l'enseignant associé au stagiaire. La supervision met en évidence, une fois de plus, les rapports éthiques entre ces deux acteurs.

En effet, l'enseignant associé est coresponsable des apprentissages du stagiaire en milieu scolaire. De loin, la fonction la plus difficile attribuée à l'enseignant associé est l'évaluation des compétences professionnelles du stagiaire, car il est difficile d'agir à la fois comme mentor et évaluateur. Comme il a été déjà indiqué par Spallanzani, Sarrasin et Goyette (1995), en général les enseignants associés déclarent éprouver de la difficulté à évaluer les interventions des stagiaires de même qu'à distinguer clairement les résultats des uns par rapport aux autres. En effet, l'évaluation sommative ressort comme une tâche exigeante à leurs yeux. C'est pourquoi « les enseignants associés reconnaissent se sentir dépourvus lorsque vient le temps de leur apporter [aux stagiaires] de l'aide pour pallier certaines difficultés. » (Desbiens et coll., 2003).

Tel qu'il est indiqué par l'OEEQ, habituellement l'enseignant associé est choisi en fonction de ses connaissances et de son expérience¹⁷. En effet, il est un enseignant chevronné avec une expertise reconnue dont le stagiaire pourra profiter. Dans cette optique, l'expérience et les connaissances sont un garant sûr de la formation tant pour le stagiaire que pour la profession enseignante. D'un côté, le stagiaire va se sentir en sécurité, et de l'autre côté, la profession enseignante est assurée de recevoir des enseignants bien formés par des éducateurs chevronnés.

« En plus du rôle de mentor, l'enseignant associé est un exemple d'excellence et de professionnalisme¹⁸ ». En soi, ces qualités ne s'appréhendent pas dans l'immédiateté, elles doivent s'attester dans le monde des œuvres.

C'est ainsi que l'enseignant associé doit être et paraître devant ses collègues comme étant un exemple à suivre, un modèle à imiter. L'identité de l'enseignant associé est définie également à partir de ses agissements qui le placent comme référent pour les nouvelles générations d'enseignants. Il est l'incarnation même de ces deux valeurs servant de *télos* à la profession enseignante. Dans cette perspective, être un exemple d'excellence et de professionnalisme n'est pas une simple aspiration ou attestation d'une façon d'agir, mais une particularité définissant l'enseignant associé. En tant que valeurs intrinsèques à la nature même de l'enseignant associé, l'excellence et le professionnalisme deviennent des indicateurs d'un engagement envers la profession enseignante.

3. La difficulté à recruter des enseignants associés

Comme il a été déjà évoqué, dans le Guide du membre, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario indique que tout membre de l'Ordre peut choisir de devenir enseignante ou enseignant associé¹⁹. Étant donné qu'il s'agit d'un acte volitif, cela pose problème au recrutement des enseignants pour agir comme mentors auprès du futur personnel enseignant, car personne ne peut l'obliger à prendre en charge la formation pratique d'un stagiaire.

Entre l'automne 2005 et le printemps 2009, l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne a accueilli environ 903 étudiants inscrits à la formation initiale à l'enseignement. Cela indique que durant cette même période, l'École a eu besoin, au moins en théorie, de recourir à autant d'enseignants pour assurer la formation pratique de ses étudiants en milieu scolaire. Ainsi pour la période ciblée, 752 enseignants ont accueilli des stagiaires en salle de

classe²⁰. 58 % parmi eux ont accueilli une fois des stagiaires, 21 % ont répété l'expérience une autre fois, 8 % d'entre eux ont participé trois fois à l'exercice, 75 % sont allés jusqu'à quatre fois et 8 % plus de cinq fois. En effet, 42 %, des enseignants associés ont reçu au moins deux fois un stagiaire dans leurs salles de classe, un chiffre non négligeable, car cela peut indiquer que l'expérience d'encadrer un stagiaire a été appréciée par les enseignants ou bien qu'ils estiment prioritaire de contribuer à la formation du nouveau personnel enseignant.

Pour recruter les enseignants associés, l'École des sciences de l'éducation a fait appel à la collaboration des enseignants pour qu'ils acceptent un tel rôle. En effet, la personne responsable des assignations de stages envoie une lettre aux directions des écoles pour encourager les enseignants à prendre en charge des stagiaires. Ceux désirant collaborer donnent leur nom à la direction afin qu'elle informe à son tour l'École de sciences de l'éducation. Ce processus se fait sur la bonne volonté tant des directeurs des écoles que des enseignants. En entrevue, la personne responsable de ces assignations a indiqué que le fait de passer par l'entremise des directions d'école est un des grands bénéfices lorsque ces directions sont conscientes de l'importance de la formation de la relève et une catastrophe lorsqu'elles ne le sont pas²¹.

La lettre souligne que lorsqu'une enseignante ou un enseignant devient un enseignant associé, il accepte de jouer un rôle essentiel dans la formation du nouveau personnel enseignant. Il devient ainsi guide, modèle et facilitateur, tout en permettant au futur enseignant de vivre ses premières expériences en enseignement²². De plus, il est précisé qu'un tel engagement exige beaucoup d'énergie, mais qu'en contrepartie, il enrichit sa vie professionnelle. Outre l'appel à la collaboration du personnel enseignant, l'École des sciences de l'éducation offre un montant de 150 dollars aux enseignants par stagiaire accueilli en salle de classe. Ce montant, plutôt symbolique, est une reconnaissance pécuniaire pour celui qui décide d'accepter la responsabilité de coopérer à la formation du futur personnel enseignant.

Pour choisir les enseignants associés, l'École des sciences de l'éducation exige au moins deux ans d'expérience en enseignement, la volonté d'accueillir un stagiaire, l'ouverture à de nouvelles approches et de stratégies pédagogiques, la prise de conscience de la nécessité de son expertise, la volonté de collaborer au développement professionnel des stagiaires et le désir d'élargir son réseau de contacts²³. Plus qu'une liste d'exigences contraignantes, l'École des sciences de l'éducation propose ainsi « le profil du bon enseignant associé », lequel s'articule autour de trois verbes d'état à savoir : être, avoir et vouloir. Ce profil n'est pas un impératif, mais une esquisse identitaire permettant à l'enseignant d'établir par lui-même dans quelle mesure il se conforme aux exigences établies dans ce profil.

Le profil qui se dégage de cette lettre rejoint, en grande partie, les exigences de l'OEEO. Toutefois, il n'est que le fruit d'une pratique qui n'a jamais été remise en question. La difficulté à trouver un nombre assez élevé d'enseignants associés pour accompagner les étudiants inscrits au programme de formation initiale à l'enseignement laisse la porte ouverte à tous les enseignantes et enseignants qui veulent accueillir un stagiaire. Ainsi, n'importe quel enseignant (être) ayant deux ans d'expérience en enseignement (avoir) et la volonté de recevoir un stagiaire dans sa salle de classe (vouloir) peut devenir enseignant associé.

Mais être un enseignant associé exige plus que cela. La recherche sur ce sujet indique qu'ils doivent être sélectionnés soigneusement selon un profil de compétences et non par la force des choses. Lavoie et Garant (1995) relèvent sept compétences que tout enseignant associé doit posséder : savoir communiquer; savoir réfléchir sur son action ; savoir observer; savoir

résoudre des problèmes; savoir travailler en dyade et en triade ; savoir résoudre des problèmes éthiques et savoir évaluer les apprentissages des stagiaires.

De son côté, Boutet (2002) souligne que les caractéristiques d'un bon enseignant associé sont : l'expérience, la confiance en ses moyens, l'ouverture aux apports théoriques et à la réflexion, la cohérence, l'acceptation de se questionner et d'être questionné. Par ailleurs, Boutin et Camaraire (2001) ont retenu l'altruisme, la maturité, l'expérience et la capacité de communication ainsi que la volonté de partager et de faire découvrir comme étant à la base de tout bon enseignant associé.

« Pour sa part, Gosselin (2002) propose diverses conceptions de ce qu'est un enseignant associé. Elle utilise les six pôles de Lang (1999) pour représenter ces tendances : le pôle académique (un maître cultivé qui connaît bien sa matière); le pôle artisanal (le maître artisan imité par l'apprenti qui observe); le pôle des sciences appliquées et des techniques (l'accent est mis sur le "comment faire", les connaissances en laboratoire); le pôle personneliste (la qualité de la relation, la maturité psychologique de l'enseignant, le développement de son propre style d'enseignement par l'étudiant); le pôle de l'acteur social (l'effort de développement de la réflexion critique); le pôle professionnel (le praticien réflexif capable d'analyser ce qu'il fait en fonction des effets produits). » (Boutet et Pharand, 2008, p. 8).

Le constat est évident, en plus d'être assez élaboré, pour ne pas dire compliqué, il n'existe pas un seul et unique profil du bon enseignant associé. Posséder ces qualités, ces caractéristiques ou bien ces compétences n'est pas évident. Cela s'explique, du moins en partie, pourquoi chaque année, la responsable de l'assignation de stages de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne éprouve des difficultés à placer les étudiants pour le stage de formation pratique dans les écoles de la province. Elle s'en sort en acceptant l'ensemble des enseignantes et enseignants manifestant la volonté de le faire. Soulignons que les profils évoqués ci-haut ne présentent pas la prise en charge d'un stagiaire comme étant un engagement à l'égard de la profession enseignante. Ils la présentent plutôt comme un engagement fonctionnel.

4. Pourquoi faut-il devenir enseignant associé?

Pour rendre compte de cet aspect, je vais m'appuyer sur les principes de l'éthique de la responsabilité prospective du philosophe allemand Hans Jonas²⁴. Il s'agira ici de montrer pourquoi tout enseignant chevronné devrait recevoir des stagiaires en salle de classe. Pour commencer, je préciserais la position de Jonas (1979). Selon lui, nous ne pouvons laisser aller les choses en nous disant que nous trouverons bien une solution à tous les problèmes qui surviendront dans le futur.

L'éthique de la responsabilité prospective mène à la formulation d'un impératif fondamental qui est, selon Jonas, le seul véritable impératif catégorique que l'éthique puisse produire, à savoir la nécessité d'assurer la survie des générations futures. « Nous avons bien le droit, dit-il, de risquer notre propre vie, mais non celle de l'humanité » (Jonas, 1990, p. 40). En effet, il formule cet impératif comme ceci : « Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre. [...] ou simplement : Ne compromets pas les conditions de la survie indéfinie de l'humanité sur terre » (Jonas, 1990, p. 40).

Sans le moindre doute, le principe de l'éthique de la responsabilité prospective peut être extrapolé à l'éducation ; il peut être la clé herméneutique pour comprendre le rôle de l'enseignant associé dans le processus de formation du nouveau personnel enseignant. Bien évidemment, cet impératif s'adresse avant tout à ceux qui détiennent le pouvoir de décider en

matière d'éducation et aux experts universitaires dans ce domaine. À un autre niveau, cet appel s'adresse à l'enseignant en exercice. En paraphrasant Jonas, l'impératif catégorique pour l'éducation peut être formulé comme ceci : ne compromets pas les conditions de la survie indéfinie de la profession enseignante dans notre société. Bien que la survie de la profession enseignante soit une responsabilité partagée par diverses instances, il est important de mettre en évidence les responsabilités de l'enseignant associé dans le processus de formation du nouveau personnel enseignant.

Dans l'optique de l'éthique de la responsabilité prospective, l'enseignant associé devient responsable du stagiaire parce qu'il est requis par la vulnérabilité de celui-ci et parce qu'il est dans sa sphère d'influence. La responsabilité découle donc de la proximité et de la vulnérabilité du stagiaire agissant comme un appel à l'accueillir et non comme impératif catégorique. Autrement dit, le stagiaire est en situation de vulnérabilité parce qu'il n'a pas encore ni les connaissances suffisantes ni l'expertise nécessaire pour assumer intégralement et intègrement le processus d'enseignement-apprentissage au sein d'une salle de classe. Ainsi, l'enseignant associé qui est prospectivement responsable envers un stagiaire a le devoir moral d'utiliser son savoir et son savoir-faire pour l'aider, car il a besoin encore d'aide et de soutien pour assumer ses responsabilités en tant qu'enseignant.

Suivant les postulats de Jonas, tout enseignant doit contribuer à la formation des nouvelles générations d'enseignants, car cette contribution est essentielle au sort de la profession. Si les enseignants ne participent pas à cet exercice, la qualité de l'éducation et la profession enseignante elle-même en seront compromises. Suivant la logique des principes de l'éthique de la responsabilité prospective, la prise en charge d'un stagiaire demeure un des devoirs fondamentaux de tout enseignant. À cet égard, tout enseignant, dans un moment donné, devrait adopter une attitude responsable et prudente envers la profession enseignante ce qui consiste, tout particulièrement, à prendre conscience de l'importance de contribuer au processus de formation de la relève afin d'assurer un futur prometteur à cette profession. Toutefois, nous savons que cela n'est pas le cas. En effet, seulement un nombre réduit d'enseignants prend en charge des stagiaires durant leur carrière.

L'éthique de la responsabilité prospective trouve son élan dans la reconnaissance des inégalités entre les personnes, dans le sens qu'elle reconnaît que certaines ont plus de pouvoir et de savoir que d'autres. Il s'agit ici d'un constat socioculturel et non pas d'un regard péjoratif ou discriminatoire. Ces inégalités, qui ne sont pas mauvaises en soi, nous permettent de différencier, par exemple, entre l'enseignant chevronné et le novice. Par ailleurs, il faut indiquer que selon Jonas, « la responsabilité est un corrélat du pouvoir, de sorte que l'ampleur et le type du pouvoir déterminent l'ampleur et le type de responsabilité » (Jonas, 1990, p. 177). En d'autres mots, la responsabilité de l'enseignant envers la profession n'est pas la même que celle d'un directeur d'école, d'un directeur d'un conseil scolaire ou d'un ministre de l'Éducation. Autrement dit, plus de pouvoir plus de responsabilités.

La vulnérabilité interpelle l'enseignant associé et le conduit à prendre bien soin du stagiaire. En effet, l'action de l'enseignant associé doit être guidée par une question : « Que lui arrivera-t-il, si moi je ne m'occupe pas de lui? » (Jonas, 1990, p. 422). Ce qui arrive ou non au stagiaire est la responsabilité de l'enseignant associé. En effet, c'est par le souci pour le stagiaire et son avenir, et par conséquent, de celui de la profession que l'enseignant associé doit être animé. Ainsi, il découvre le stagiaire comme un alter ego capable de l'interpeler. Dans ce cas, l'éthique de Jonas rejoint celle de Paul Ricœur qui dit : « l'autre me requiert et, par cette requête, je suis rendu capable de responsabilité » (Ricœur, 1989, p. 43).

D'après Jonas, les rapports d'obligation morale sont des rapports de non-réciprocité. Cela veut dire que l'obligation est unilatérale. Ainsi, l'enseignant en poste est responsable de la formation du stagiaire, mais celui-ci n'est pas responsable de l'enseignant qui l'accueille en salle de classe. Toutefois, lorsque le stagiaire devient enseignant qualifié par l'OEEQ et comble ses écarts par rapport à l'enseignant chevronné, il n'est plus en situation de vulnérabilité.

Néanmoins, cela ne l'exonère pas de sa responsabilité envers les autres membres de la profession étant en situation de vulnérabilité. Il faut noter également que la non-réciprocité de la responsabilité dans ce cas particulier ne nie pas l'existence d'une responsabilité réciproque entre tous les membres de la profession enseignante. Cette dernière se manifeste tout simplement par le fait que l'enseignant n'est pas fondamentalement autosuffisant, qu'il a toujours, d'une façon ou d'une autre, besoin des autres puisqu'il y aura toujours des fragilités même chez les plus expérimentés. Ces fragilités, considérées comme étant « normales », ne constituent pas un enjeu majeur dans l'exercice de la profession. Il faudra les interpréter comme étant un appel à l'amélioration.

Bien que l'éthique de la responsabilité prospective ne mette pas l'accent sur l'autonomie des personnes, en tant que point de départ, mais comme finalité. Il faut dire qu'il ne s'agit pas d'une éthique qui favorise la fragilité. Bien au contraire, la fragilité et la vulnérabilité sont un appel à l'autonomie qui apparaît ici comme étant une finalité en soi. Le but du stage est de rendre le stagiaire plus compétent, plus autonome, c'est-à-dire moins fragile et moins vulnérable. Dans ce sens, la responsabilité ne découle pas d'une entente entre deux égaux, du point de vue professionnel, mais d'une exigence morale née de la supériorité de la maîtrise de compétences de l'autre. Ainsi, tout enseignant chevronné a une responsabilité envers celles et ceux qui sont en voie de devenir enseignants.

La fragilité des stagiaires est un appel constant aux enseignants chevronnés. Mais quand l'enseignant expérimenté doit-il s'acquitter d'une telle responsabilité? Il est difficile de répondre à cette question, mais je tiens à préciser qu'il faut le faire à un moment ou à un autre, tout particulièrement lorsque l'enseignant expérimenté aurait un sentiment assuré de maîtrise des compétences propres à l'enseignement. Peu importe le moment choisi pour s'acquitter d'une telle responsabilité, la vulnérabilité des stagiaires est toujours là en tant qu'appel à faire de l'autre un égal à soi. Cependant, « [...] les horaires chargés, les obligations administratives et parascolaires découragent bien des personnes d'assumer le rôle d'enseignant associé et laissent peu de temps pour entretenir des rapports fructueux entre mentors et nouveaux enseignants²⁵. »

Toutefois, il faudra préciser que ce ne sont pas tous les enseignants qui peuvent s'acquitter de cette responsabilité, car ils pourront avoir des empêchements pratiques ou éthiques. À titre d'exemple, si l'enseignant n'est pas habité par un sentiment de maîtrise et qu'il est encore en mode de survie, ce n'est pas responsable de participer au processus de formation des nouvelles générations d'enseignants.

En effet, la vulnérabilité de l'enseignant risque de faire plus du ravage chez le stagiaire. Elle le disqualifie pour accompagner un stagiaire dans son processus de formation pratique. Le rapport est établi ici entre deux égaux, c'est-à-dire entre deux vulnérables, donc il est fort possible que les résultats soient négatifs. Cela constitue une irresponsabilité envers les collègues. Il vaut mieux attendre à un autre moment plus propice pour s'acquitter de cette responsabilité. Cette même situation s'applique aux enseignants chevronnés qui n'ont pas

suffisamment de connaissances sur la manière d'encadrer, de superviser et d'évaluer un stagiaire.

Comme il a été déjà mentionné, l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne demande ouvertement aux enseignants, par l'entremise des directions des écoles, de devenir des enseignants associés. Dans ce processus, les directeurs suggèrent aux meilleurs enseignants de leurs écoles de recevoir des stagiaires, car en général ces derniers sont un exemple d'excellence et de professionnalisme. Mais le fait d'être un bon enseignant ne signifie pas forcément qu'il soit un bon enseignant associé²⁶. Encadrer un stagiaire requiert, entre autres choses, des compétences en relation d'aide de même qu'en analyse du processus d'enseignement (Sallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992, pp. 409-427). Ce ne sont pas tous les bons enseignants qui sont aptes à encadrer un stagiaire.

En plus des compétences propres à l'accompagnement, l'enseignant doit être ouvert à la possibilité d'apprendre du stagiaire, car il n'est pas une table rase. Il apporte en salle de classe ses connaissances de base apprises à l'université, ses connaissances antérieures ainsi que ses propres expériences. En outre, l'enseignant associé doit être conscient que le stagiaire est en processus d'apprentissage et par ce fait il a besoin de son expertise²⁷. Finalement, l'enseignant associé doit être capable d'établir et de maintenir de bonnes relations avec le stagiaire. Agir comme enseignant associé, c'est s'engager dans des échanges destinés à enrichir le sens donné à la pratique enseignante et aux différents contextes dans lesquels elle prend forme (Desbines, Brunelle, Spallanzani et Roy, 2003, p. 6).

En guise de conclusion

Cette réflexion a voulu montrer que les enseignants associés participant à la formation du futur personnel enseignant contribuent, en même temps, à l'amélioration continue de la profession enseignante. Même si cette fonction n'apparaît pas comme étant prospective dans les documents de l'OEEQ, son accomplissement assure la vitalité de la profession enseignante. Dans cet ordre d'idées, contribuer à la formation du nouveau personnel enseignant est égal à travailler pour maintenir et élever le niveau de la qualité de l'éducation en plus de hausser la valeur et la reconnaissance de la profession enseignante dans notre société.

Dans la pratique de tous les jours, il faudra valoriser davantage le travail des enseignants associés que par le biais de sa fonction comme mentors auprès des stagiaires contribuent au maintien et au développement de la profession. Dans ce sens, ils sont des éléments essentiels à la survie et à l'amélioration continue de celle-ci. C'est pourquoi leur travail devrait être reconnu au moyen des inscriptions sur la carte de compétence afin de motiver un plus grand nombre d'enseignants à recevoir des stagiaires dans leurs salles de classe. Celle-ci serait une façon de contrer la pénurie des membres de l'Ordre disposés à travailler comme mentors auprès du futur personnel enseignant.

Le modèle éthique proposé par Hans Jonas, nous a permis aussi de constater que l'enseignant associé est appelé à être responsable de ses actes (éthique rétrospective), mais surtout de l'avenir de la profession (éthique prospective). En ce sens, un enseignant ne devrait jamais refuser un appel à devenir enseignant associé. Plus encore, tout enseignant, bien entendu sans empêchement pratique ou éthique, devrait recevoir des stagiaires dans sa salle de classe. Même s'il s'agit d'une fonction ardue, elle devrait être assumée avec détermination, car les bénéfices d'un tel engagement répercuteront positivement dans la profession enseignante.

Une étude ultérieure portant sur les motivations des enseignants associés à recevoir, à refuser ou à ignorer l'accueil des stagiaires en salle de classe permettrait de vérifier à quel point ces actions se répercutent prospectivement sur la profession enseignante. En effet, il faut passer de l'analyse éthique à l'analyse de la réalité vécue par l'enseignant en milieu scolaire. Il s'agira d'un volet complémentaire de cette première étude qui risque de nous apporter d'autres réponses et certainement d'autres problématiques dignes de nouvelles recherches. La poursuite de ce type de recherche s'avère essentielle à la compréhension de l'identité de l'enseignant associé et de ses relations avec le stagiaire.

Finalement, cette réflexion montre qu'il faut s'engager dans la formation du nouveau personnel enseignant, car une excellente formation en salle de classe supervisée par un enseignant associé conscient de sa responsabilité prospective assure, sans aucun doute, les apprentissages et la réussite des élèves. De plus, l'absence d'un impératif n'excuse en rien l'enseignant de se responsabiliser prospectivement envers sa profession.

Notes

1. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Pour parler profession*, juin 2007, p. 19.
2. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Pour parler profession*, décembre 2005, p. 26.
3. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Pour parler profession*, décembre 2006, p. 35.
4. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Pour parler profession*, décembre 2006, p. 26.
5. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Guide du membre*, 2009, p. 18
6. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Pour parler profession*, décembre 2006, p. 36.
7. Tel que comprise par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, la notion d'empathie reprend l'essentiel de la définition adoptée par Carl Rogers dans son ouvrage *Le développement de la personne*, pp. 17-18.
8. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Pour parler profession*, décembre 2005, p. 29.
9. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Pour parler profession*, décembre 2006, p. 37.
10. Le philosophe français Paul Ricœur réserve le terme d'éthique pour tout le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale et désigne par morale tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs. Dans cet ordre d'idées, l'intention éthique précède la notion de loi morale, au sens formel d'obligation requérant du sujet une obéissance motivée par le pur respect de la loi elle-même.
11. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Guide du membre*, 2009, p. 35.
12. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Manuel d'agrément des programmes de formation professionnelle*, 2003, p. 21. Cette définition est tirée des règlements 347/02 et 184/97 de l'Ontario.
13. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Manuel d'agrément des programmes de formation professionnelle*, 2003, p. 3.
14. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Manuel d'agrément des programmes de formation professionnelle*, 2003, p. 3.
15. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Manuel d'agrément des programmes de formation professionnelle*, 2003, p. 18.
16. *Analyse documentaire sur les programmes d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant*, préparée pour le ministère de l'Éducation par Parker Management Consulting Inc., février 2005, p. 5.
17. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Manuel d'agrément des programmes de formation professionnelle*, 2003, p. 18.
18. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Manuel d'agrément des programmes de formation professionnelle*, 2003, p. 18.
19. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Guide du membre*, 2009, p. 24.

20. Les données présentées ici sont directement tirées des listes des assignations de stages à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Elles correspondent aux années scolaires 2005-2006, 2006-2007, 2007-208 et 2008-2009.
21. Entrevue à Léonie Lamothe chargée de l'assignation de stages à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, le 25 mars 2009.
22. *Lettre aux enseignantes et enseignants pour les motiver à recevoir un stagiaire en salle de classe*, École des sciences de l'éducation, document sans date.
23. *Lettre aux enseignantes et enseignants pour les motiver à recevoir un stagiaire en salle de classe*, École des sciences de l'éducation, document sans date.
24. Hans Jonas (1903-1993), élève de Husserl, Heidegger, Bultmann et Hannah Arendt, s'est d'abord fait connaître en Allemagne par sa thèse doctorale sur la gnose (1928) et en Amérique du Nord par ses travaux en philosophie de la biologie. Mais, s'il demeure célèbre, ce sera avant tout à cause de son ouvrage décisif sur les aspects éthiques de la technologie avancée en rapport avec l'environnement naturel, et notamment avec la vie humaine et l'ensemble de la biosphère. Cette éthique est développée dans son œuvre principale, *Le Principe responsabilité* (1979).
25. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession*, 2004, p. 10
26. Entrevue avec Léonie Lamothe. Personne chargée de l'assignation de stages à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, le 25 mars 2009.
27. *Lettre adressée aux enseignantes et enseignants pour les motiver à recevoir un stagiaire en salle de classe*, École des sciences de l'éducation, document sans date.

Références bibliographiques

- BOUTET, Marc et PHARAND, Joanne (sous la direction). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, 172 pages.
- BOUTET, Marc et ROUSSEAU, Nadia (sous la direction). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, collection « Éducation – intervention », 243 pages.
- BOUTIN, Gérald et CAMARAIRE, Louise. *Accueillir et encadrer un stagiaire. Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal, Éditions Nouvelles, 2001, 106 pages.
- BROWNE, Lois. Publication des normes révisées, *Pour parler profession*, décembre, 2006, pp. 35-39.
- CORREA MOLINA, Enrique et GERVAIS, Colette (sous la direction). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, 253 pages.
- DESBIENS, Jean-François ; BRUNELLE, Jean-Pierre ; SPALLANZANI Carlo et ROY, Martin. Former les personnes enseignantes associées (PEA) pour améliorer la supervision des stagiaires de la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke, *Actes du 20^e congrès de l'AIPU*, CD-Rom, Université de Sherbrooke, 2003.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, 29 pages.
- JONAS, Hans. *Le principe responsabilité*. Traduit de l'allemand par Jean Greisch, Paris, Flammarion, collection « Champs essai », 1990, 470 pages.
- JONAS, Hans. *Évolution et liberté*. Traduit de l'allemand par Sabine Cornille et Philippe Ivernel, Paris, Rivages, collection « Bibliothèque Rivages », 2000, 261 pages.
- LAVOIE, Michèle et GARANT, Céline. Les stages d'enseignement comme lieu privilégié de partenariat école et université, *Bulletin AMQ*, vol. 1, 1995, pp. 32-49.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini : Essai sur l'extériorité*. La Haye, M. Nijhoff, 1961, 284 pages.

- LIPOVETSKY, Gilles. *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris, Gallimard, collection « Folio essais », 1992, 366 pages.
- LOISELLE, Jean ; LAFORTUNE, Louise et ROUSSEAU, Nadia (sous la direction). *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action*. Québec, Presses de l'Université du Québec, collection « Éducation – intervention », 2006, 262 pages.
- MARÍN TAMAYO, John Jairo. Le mentor, ce nouveau venu dans la formation du nouveau personnel enseignant, *Revue internationale Lumen Vitæ*, vol. LXIII, n° 2, juin 2008, pp. 147-160.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Manuel d'agrément des programmes de formation professionnelle*. Toronto, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003, 25 pages.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *La profession enseignante à l'ère de la transparence. Guide du membre*. Toronto, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2009, 84 pages.
- PAQUAY, Léopold ; ALTET, Marguerite ; CHARLIER, Évelyne et PERRENOUD, Philippe (sous la direction). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, 2001, 268 pages.
- PIOT, Thierry. La construction des compétences pour enseigner, *McGill Journal of Education*, vol. 43, n° 2, pp. 95-110, 2008.
- RICŒUR, Paul. Avant la loi morale : l'éthique, *Symposium, Les enjeux*. Paris, Encyclopædia Universalis France S. A., 1989, pp. 42-45.
- RICŒUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris, Éditions du Seuil, collection « Points essais », 1990, 425 pages.
- ROGERS, Carl. *Le développement de la personne*. Paris, Dunod, 1970, 286 pages.
- SPALLANZANI, Carlo ; SARRASIN, Joanne et GOYETTE, R. La perception des enseignants à l'égard de leur rôle de formateur auprès de stagiaires universitaires, *Actes du colloque de l'AQUFOM*, Montréal, Université McGill, 1995, pp. 133-144.
- SPALLANZANI, Carlo ; SARRASIN, Joanne et POIRIER, Alain. Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, n° 3, 1992, pp. 409-427.
- ST-PIERRE, Liette. Se former pour mieux superviser en sciences infirmières, Montréal, Beauchemin, collection « Chenelière éducation », 2007, 171 pages.

Resumen

El programa de formación de docentes de la Escuela de ciencias de la educación de la Université Laurentienne integra en un mismo proyecto formación teórica y práctica. Ésta última se realiza a través de pasantías supervisadas por un profesor universitario y otro del medio escolar. Éste acompaña, supervisa y evalúa el estudiante. Él es escogido habitualmente por sus conocimientos, su experiencia y su profesionalismo. No obstante, el reclutamiento de estas personas constituye un desafío de talla porque en Ontario cada profesor puede decidir o no de asumir dicha responsabilidad.

En este orden de ideas, acompañar un estudiante en su proceso de formación profesional no constituye un imperativo moral. Este hecho condujo a plantear la pregunta que dirige la presente reflexión: ¿los profesores son responsables del futuro de su propia profesión?

La respuesta a la pregunta se dará desde un ángulo bien preciso: el de la ética de la responsabilidad prospectiva. Éste sirve de clave hermenéutica para precisar y descifrar las dificultades éticas vinculadas a la formación práctica de los nuevos docentes destinados a las escuelas de lengua francesa del Ontario.

Palabras-clave: Ética profesional – Profesor asociado – Pasantías — Formación inicial – Formación de profesores

Abstract

The teacher education program in Laurentian University's French faculty of education (École des sciences de l'éducation) integrates training theoretic and training practices. The latter is put into practice by means of practical placements in schools supervised by a university professor and an associate teacher from the school environment. The associate teacher is responsible for mentoring, supervising, and evaluating the performance of the student teacher. Associate teachers are commonly selected according to their knowledge, level of experience, quality of their example, and to their professionalism.

However, the recruitment of these individuals constitutes a considerable challenge, because every teacher has the choice of whether or not to become an associated teacher. In this optics, accompanying a student teacher in the process of vocational training does not constitute a moral imperative. This fact has led me to ask the question which directs the present reflection: are teachers accountable for the future of their own profession?

The answer to the question will be presented from a very precise angle: that of the ethics of the prospective responsibility. This prospective responsibility serves as a hermeneutic key to specifying and deciphering the ethical stakes related to the practical training of the future teaching personnel of the French language schools of Ontario.

Keywords: Professional ethics – Associate teacher – Practical placement – Teacher training – Initial training

Resumo

O programa de formação de professores da Escola de Ciências da Educação da Université Laurentienne integra num mesmo projeto formação teórica e prática. Esta é feita através de estágios supervisionados por um professor universitário e por outro das escolas de educação básica. Este assessora, acompanha e avalia o aluno e é normalmente escolhido pelo seu conhecimento, experiência e profissionalismo. No entanto, o recrutamento dessas pessoas é um grande desafio, pois em Ontario cada professor decide se deve ou não assumir essa responsabilidade.

Neste sentido, como acompanhar o estagiário no processo de formação não é um imperativo moral, levou à questão que orienta esta reflexão: os professores são responsáveis pelo futuro da sua profissão?

A resposta à pergunta será dada a partir de um ângulo muito específico: a ética da responsabilidade prospectiva que serve de chave hermenêutica para esclarecer e decifrar as dificuldades éticas relacionadas com a formação prática dos futuros professores das escolas de língua francesa do Ontário.

Palavras-chave: Ética profissional – Professores – Estágios – Formação inicial – Formação de professores