

---

**ATELIER 5**  
**Un travail social international ?**  
(Danielle FOURNIER)

---

**Communication 5.2**  
**« Ethique et travail social : nouvelles pratiques, nouvelle piste de formation »**  
**Françoise Gillet, Haute école de Bruxelles**

---

*Cette contribution est une reprise d'une conférence donnée à Barcelone en 2001 au Congrès de l'AJEJI.*

## **1. INTRODUCTION**

Le métier d'Educateur spécialisé ou d'Educateur social est fait d'une part, d'expériences vécues dans la durée où les choses s'élaborent lentement et, d'autre part, d'évènements plus denses, plus incisifs, où les enjeux semblent pouvoir basculer très

vite et parfois de manière déterminante. Lentes maturations et accélérations saisissantes, voilà deux fils essentiels qui tissent la trame de notre profession .

Pour éduquer, les points de repère et les balises nous permettent de construire un cadre dans lequel s'inscrit notre action. Cependant, c'est aussi l'élan créateur qui nous traverse, ce souci de confronter du rêve et de la réalité qui, jour après jour, nourrit notre action.

Les balises pourraient être comparées aux articles de nos codes déontologiques, aux indications qu'ils nous donnent sur la direction (plus que le sens ?) que peuvent prendre les itinéraires éducatifs dans lesquels nous nous retrouvons avec les personnes qui nous sont confiées. Les codes indiquent le plus souvent des voies fréquentées, parfois l'un ou l'autre chemin de traverse mais nous invitent rarement à "piquer à travers tout".

Il arrivera donc que la force des codes -qui est de préserver de la dérive aventurière puisse aussi devenir son talon d'Achille, quand une situation concrète, immédiate, appelle une réaction ou une réponse pour laquelle rien n'a été prévu dans les codes. C'est ici que le positionnement éthique –comme élan créateur appelé par les circonstances -pourra, en suscitant une interpellation des valeurs professionnelles vécues par l'Educateur, prendre le relais là où les codes nous éclairent insuffisamment.

Bien heureusement, nombreuses sont les situations où références aux codes et réflexion éthique peuvent s'articuler, mais ceci sera moins le propos de cet article . Retenons simplement que dans ces cas, quand plusieurs professionnels travaillent sur les différences dans leurs réactions par rapport à un même problème vécu, on peut stigmatiser deux styles de démarches possibles :

- Soit référence est d'abord faite au code ce qui permet ensuite un positionnement éthique des uns et des autres à son égard .
- Soit la référence va d'abord aux valeurs que chacun des partenaires contacte sur le plan professionnel pour ensuite se confronter aux articles du code.

Dans les deux cas, la décision est prise à la fois sur le terrain de la déontologie et de l'éthique . Les interlocuteurs entérinent leur accord ou leur désaccord en confrontant leurs valeurs professionnelles et en se référant au code . C'est une des caractéristiques du travail d'équipe de se construire sur la durée au cours d'étapes où chacun est amené à se positionner sur les plans éthiques et déontologiques face aux problèmes rencontrés au jour le jour dans le travail. Cet aller - retour entre soi et les autres, entre éthique et

déontologie permet à chaque Educateur d'affiner la perception de ses valeurs personnelles ainsi que de celles de ses collègues et d'approfondir la compréhension des codes déontologiques auxquels l'équipe se réfère.

Venons-en à notre concept "d'éthique pratique" . Une hypothèse de base de cet article est que l'éthique pratique naît de plusieurs rencontres et confrontations :

- confrontation d'un éducateur à lui-même se traduisant dans le positionnement la construction d'une éthique personnelle.
- confrontation de l'Éducateur avec son équipe dans l'élaboration d'une éthique professionnelle ( codes implicites évolutifs ) .
- confrontation entre l'éthique professionnelle d'une équipe ou d'une institution avec les codes existant auxquels elle doit et / ou auxquels elle souhaite se référer .

Il est donc hors de question de présenter l'éthique pratique comme «à distance ou en dehors des codes» . A tout moment elle peut être appelée à s'y confronter . Parfois elle devra jouer seule pour répondre à un manque, une lacune . Mais une fois ce vide traversé, il s'agira de renouer avec la référence commune tout en veillant à ce que le comportement improvisépuisse trouver sa place dans le consensus professionnel .

Un autre malentendu qu'il convient d'écartier dès l'abord serait le divorce entre éthique pratique et philosophie morale. Certains philosophes voient dans l'éthique pratique une forme de philosophie sauvage telle qu'on la vue se développer dans les «café-philo» ces dernières années . Le propos n'est pas d'investir un terrain qui n'est pas le nôtre mais bien de se donner les outils pour continuer notre travail d'action réfléchi - ou de réflexion en action - dans les moments où repères et balises - y compris de la philosophie morale- font défaut .

Et dans une société mouvante et multi-référentielle comme la nôtre où pléthore et pénurie de valeurs ne sont pas toujours clairement identifiables,repères et balises s'annulent parfois les uns les autres au point de laisser vide un espace de décision dans lequel l'Éducateur est cependant amené à agir.

Ceci n'enlève rien à l'importance d'une réflexion de type moral et philosophique , au contraire ce peut être pour elle une nourriture tout à fait intéressante. «La décision, qu'elle soit individuelle ou collective, est l'étape d'interpellation éthique par excellence . La décision, c'est l'éthique en action» .

( Réflexion extraite d'un groupe de discussion à Anvers )

Pour mieux comprendre «comment fonctionne» cette éthique pratique, il convient forcément d'aller voir sur le terrain, dans différents secteurs du travail socio-éducatif . C'est le souci de la recherche (encore en cours ) dont nous rendons compte ici. Associer des étudiants éducateurs est en outre une chance de pouvoir confronter de jeunes et moins jeunes débutants avec les dilemmes qu'ils rencontrent dans le volet le plus pratique de leur formation.

## **2. LE CHOIX DES DILEMMES**

Tout a commencé en 1998 lors d'un séminaire organisé par la FESET

(Fédération européenne des centres de formation au travail socio-éducatif ) à Bruxelles .

A l'occasion de tables rondes, un groupe d'enseignants d'une quinzaine de centres de formation s'est constitué autour de Sarah Banks (Université de Durham) , dans le but - encore imprécis à ce stade - de travailler sur les dilemmes éthiques comme outils de formation .

Un questionnement secondaire, une sorte de curiosité apparaîtra également dans les motivations des participants à ce groupe de recherche européen : existe-t-il des différences sensibles dans la manière de vivre professionnellement des valeurs entre pays du Sud et du Nord , de l'Est et de l'Ouest de l'Europe ? Questionnement qui interpelle plus largement l'identité professionnelle de l'Éducateur au-delà des frontières.

Au cours des réunions de ce groupe, le travail s'oriente vite vers la sélection de dilemmes porteurs d'enjeux susceptibles de stimuler le débat autour des valeurs .Nous nous sommes donc attelés à collecter des textes relativement courts relatant des expériences vécues soit par des professionnels sur le terrain, soit par des étudiants-stagiaires en formation pratique . Une fois les textes récoltés, il s'est agi de choisir ceux qui recelaient une combinaison de problèmes basiques liés au travail socio-éducatif , en mettant l'accent sur des faits simplement énoncés et en limitant les informations contextuelles ainsi que les références émotionnelles au strict minimum. Le choix s'est finalement arrêté sur 7 textes. Voici à titre d'exemple l'énoncé d'un de ces dilemmes.

### **2.1. Exemple 7: un enfant solitaire**

Hans est un garçon âgé de 10 ans, vivant dans un home de protection de l'enfance situé dans un petit village. Il vit dans un groupe avec sept autres enfants. C'est bientôt Noël et tous les autres enfants ont été autorisés à rentrer chez eux pour fêter Noël en famille. Hans ne peut pas rentrer chez lui parce qu'il n'y est pas le bienvenu. Son père vient juste de partir et sa mère ne peut pas s'occuper de lui. C'est le soir de Noël et Wilhelm est l'éducateur de permanence au home. Wilhelm et l'enfant sont seuls dans l'institution, assis ensemble près de l'arbre de Noël. L'arbre perd déjà de ses épines – le directeur l'appelle en blaguant «arbre de pluie acide» - Wilhelm pense à la situation. Même avec la musique, tout semble bien silencieux. Même les bougies, le gâteau et les boissons n'aident pas à créer une atmosphère festive. Il est clair que cette charge est lourde pour Hans. Wilhelm pense à son propre arbre de Noël à la maison, sa fierté et sa joie. Que doit-il faire ?

limiter chaque texte est vite apparu comme une nécessité pour en faire des outils de travail tant dans le cadre de l'enquête que nous nous proposons de mettre sur pied que lors de débats entre étudiants qui apparaissaient déjà comme le prolongement possible de notre recherche . La brièveté des textes permettait d'y laisser apparaître 2 ou 3 enjeux essentiels recelant chacun un dilemme éthique intéressant et susceptibles de permettre l'apparition de polarisations stimulantes.

limiter à 10 lignes peut apparaître - au départ - frustrant pour le lecteur qui s'interroge sur le contenu des «blancs» forcément laissés par cette synthèse.

C'est une critique qui viendra souvent lorsqu'on demandera aux étudiants de donner leur avis sur la forme de l'enquête par questionnaires : «trop d'éléments manquent pour que je puisse me décider» . A cette critique on peut opposer plusieurs arguments.

Dans la pratique du métier, l'Éducateur ou l'équipe éducative peuvent être amenés à décider en fonction des seuls éléments connus de la situation sans qu'il soit toujours possible d'en savoir plus. Dans le concret aussi il existe des «blancs» et nous devons travailler avec eux ... Voilà bien un des aspects-clés de l'éthique pratique: il faut parfois décider en se basant sur des informations dont la qualité et la quantité peuvent paraître insuffisantes. Si de plus il s'agit de décider seul et dans l'urgence, le processus peut apparaître encore plus caricatural, nous obligeant à rassembler rapidement nos esprits pour prendre notre décision au départ d'une simple information, survenue à la minute et porteuse d'enjeux parfois essentiels.

Les «blancs» sont ressentis comme particulièrement pénibles par les étudiants disposant de très peu d'expérience pratique de la profession. En effet celle-ci permet de reconstruire en partie l'information manquante, de reconstituer certains éléments de ce qui n'est pas dit -ou écrit - hic et nunc .

Elle permet de relier avec d'autres situations, d'autres contextes où ce qui manque ici était peut-être donné là. Avec la prudence de celui qui a pu apprendre que comparaison n'est pas raison, l'Éducateur expérimenté peut

reconstituer une partie de la trame sur laquelle se tissent les enjeux actuels.

Dans notre enquête, nous observerons de nettes différences du niveau de frustration face aux histoires brèves entre les étudiants en formation initiale (18 - 25ans) et ceux qui suivent une formation « en fonction » déjà au travail depuis quelques temps et plus âgés ( 25 - 45 ans ) . Une information manquante aux premiers - par exemple: quelle est la raison de la dispute des parents ? dans notre histoire - peut être mieux relativisée par les seconds qui ont déjà rencontré plusieurs cas d'enfants victimes de mésentente conjugale et qui ont appris à réagir avec l'enfant au-delà ou en deçà des évènements vécus au premier degré .

Un argument qui plaide contre l'utilisation de textes trop longs est que la longueur peut, paradoxalement, diminuer l'engagement dans la discussion d'un dilemme. Les nombreux éléments contenus dans des histoires trop longues peuvent amener une démarche intellectualisante risquant de mettre trop à distance à la fois des évènements et de soi-même, plutôt que de permettre l'écoute de ses propres valeurs. Il s'agit pourtant, comme nous allons le voir d' une étape indispensable de toute discussion sérieuse de dilemmes éthiques . Il apparaît donc que le fait de limiter les textes reste un

choix adapté au double objectif d'une enquête et de débats .

Quand la réflexion de notre groupe se portera plus tard sur l'enseignement et la formation à l'éthique pratique, nous verrons que de plus longs textes deviennent à la fois éclairants et praticables lorsqu'ils s'appuient sur le travail déjà réalisé sur des textes courts .

## **2.2. Les questionnaires individuels**

Le but de l'enquête réalisée auprès d'environ 60 étudiants d'une quinzaine d'institutions européennes n'était pas d'amener des réponses définitives sur le bien-fondé de la discussion des dilemmes éthiques, mais de fournir une série d'observations susceptibles de nourrir notre réflexion sur la manière dont les étudiants les abordaient.

Pour chacun des sept dilemmes proposés, il a été demandé de répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les enjeux éthiques contenus dans ce cas ?
2. A quoi voyez-vous qu'ils apparaissent ?
3. Ce cas présenterait-il un dilemme si vous étiez l'éducateur concerné ?
4. Quelle autre information pourrait vous être nécessaire avant de décider comment agir ?
5. Sur base des informations que vous avez ici, comment agiriez-vous si vous étiez à la place de l'éducateur ?

6. Quelles raisons donneriez-vous pour décider d'agir en ce sens ?

7. Quels nouveaux problèmes éthiques pourraient découler de votre décision ?

Un des préliminaires à l'ensemble du questionnaire stipulait : "Lisez chaque exemple. Ils sont assez courts et vous pourriez ressentir le besoin d'en savoir plus à propos de chaque cas avant de décider comment réagir. Mais essayez de travailler avec les seules informations que vous avez.

Vous pouvez ne pas avoir d'expérience personnelle dans le type de travail décrit. Cependant, imaginez vous comme un observateur regardant la situation et pensez quels en sont les enjeux éthiques et comment vous estimez que l'éducateur devrait agir au départ de ce que vous savez de la situation".

Sans vouloir rendre compte de l'analyse de l'ensemble des résultats qui serait trop fastidieuse, épinglons les quelques aspects éclairant particulièrement le propos de cet article.

### **2.3. Les Différences entre pays**

Il y a peu de différences nettement contrastées entre pays concernant le positionnement des étudiants par rapport aux sept cas et, de toute manière, la petitesse de notre échantillon nous interdit d'en tirer quelque conclusion définitive. Cependant certaines nuances méritent d'être pointées .

Dans le cas de l'enfant solitaire par exemple, l'enjeu de la séparation entre le personnel et le professionnel apparaît nettement au travers du questionnement suivant : devrions-nous accueillir cet enfant dans notre propre famille un soir de Noël ? Entre institutions de différents pays, les réponses à cette question sont contrastées ( voir à ce sujet l'article publié par Sarah Banks dans la revue *Social Work in Europe*, volume 6 , n°3 (1999) : « The personal & the professional : perspectives from European social education students » dont les analyses qui suivent sont tirées ).

Des raisons d'ordre individuel entrent bien-sûr en jeu , comme celle exprimée par cette étudiante expérimentée de 36 ans à Malmö : «J'ai travaillé en psychiatrie pendant 20 ans et là, il est hors de question de ramener, ne fût-ce qu'une fois un patient à la maison, c'est une règle absolue . Eh bien quand je lis cela, je pense que naturellement j'ai envie de ramener ce gamin à la maison, de lui faire rencontrer ma famille et lui donner l'occasion de passer un joyeux Noël (...). J'espère que si je suis un jour dans cette situation je pourrai le faire, car c'est une des raisons pour laquelle j'ai quitté la psychiatrie».

Mais des raisons culturelles peuvent être données comme le poids différent accordé aux règles professionnelles par l'équipe éducative ou des raisons liées aux traditions culturelles à Noël . En expliquant leurs raisons, plusieurs étudiants de Durham sont particulièrement conscients de leur rôle professionnel : «une autre attitude serait non professionnelle et me mettrait en situation risquée» ou «Je suis payé pour faire ce job» .

Ceci reflète peut être la situation particulière du travail social et socio-éducatif en Grande Bretagne où il y a une importante augmentation des procédures et des règles en vue de protéger les travailleurs et les usagers des risques d'erreurs et des accusations de mauvaise pratique. Il y a moins de place pour la «discrétion professionnelle» ( dans les pays latins on parle d'ailleurs de «secret professionnel» ...) et les travailleurs ont peut-être une plus grande tendance à suivre les règles. La raison pour laquelle tant d'étudiants d'Amiens optent pour prendre Hans «hors de l'institution mais pas à la maison» peut se rattacher non seulement à leur désir de ne pas mélanger le personnel et le professionnel ( un thème très présent dans la culture professionnelle française ) mais aussi au fait qu'un grand choix d'activités de loisirs est offert à Noël, ce qui est moins courant en G.B. En accord avec le professeur d'Amiens, Françoise Ranson, «sortir serait la solution la plus acceptable (en accord avec les règles professionnelles) pour améliorer la situation».

Il n'y a pas d'explication simple au fait que les étudiants scandinaves sont prêts à prendre l'enfant à la maison. Les possibilités sont :

- le caractère spécifiquement familial de la fête de Noël
- les règles professionnelles moins rigides
- le peu d'expérience des étudiants non encore suffisamment plongés dans la culture professionnelle
- le fait que les travailleurs de ces pays essayent de privilégier les relations personnelles avec les bénéficiaires.

Il serait dangereux de généraliser sur ce dernier point mais il est intéressant de noter qu'une partie de la littérature suédoise sur l'éthique plaide contre la séparation entre le personnel et le professionnel comme Ronnby qui écrit en 1993 : «le Prérequis d'une action proprement éthique dans le travail social serait que le travailleur prenne soin de celui qui réclame de l'aide. Le travailleur doit oser et être capable de s'ouvrir au client: il doit être capable d'être lui-même, tous sens ouverts, avec sentiment et empathie . Les

techniques et les routines, comme d'ailleurs l'intérêt professionnel peuvent empêcher le travailleur social d'agir humainement».

Une étudiante danoise décrit: «En pensant humainement je voudrais spontanément prendre Hans à la maison avec moi, mais après y avoir réfléchi deux fois et avec mes connaissances pédagogiques je m'empresserai de n'en rien faire» . Ses raisons sont : «Je ne pense pas qu'il soit bon de devenir trop proche dans mes relations avec l'enfant parce que je pense que cette proximité est plus due aux besoins de Wilhelm, l'Éducateur, qu'à ceux de l'enfant». Elle est une des rares étudiantes qui mentionne le danger de l'intrusion des besoins de l'Éducateur. Elle reconnaît que la nature même du

rôle professionnel est de ne pas être trop impliqué et en conséquence décide de ne pas prendre l'enfant à la maison . Cependant, elle pose la question plus large de savoir si c'est, en fait, le bon chemin pour construire le rôle du professionnel.

La distance professionnelle n'est-elle pas parfois exagérée quand il s'agit d'aider les autres ? On peut devenir insensible à certaines émotions à force de prendre ses distances. On pourrait très bien donner du bon temps à cet enfant dans sa propre maison sans que cela ne tourne mal. Pourquoi les professionnels sont-ils effrayés d'être trop impliqués, et quand cela est-il trop ?

### 3. LES RAISONS POUR L'ACTION

Les raisons que les étudiants donnent pour justifier leurs décisions peuvent fournir des réponses à ces questions. Ces raisons très variées, peuvent être classées et illustrées comme suit:

- Pour le bien de l'enfant : c'est la réponse donnée par la majorité comme raison pour le reprendre à la maison ou pas. Son bien est vu soit en termes de bonheur immédiat, de plaisir et de non-solitude, «Je voudrais lui donner cette opportunité et cette joie (Malmö) ou en termes de conséquences à plus longue échéance «Je ne veux pas le

prendre chez moi car cela peut avoir de sérieuses conséquences pour moi et pour lui (Torino).

- Le bien pour les deux parties : «C'est la seule chose que je puisse faire pour l'enfant, pour moi et pour nous deux» (Jaegerspris DK).

- Raison concrète pratique : «Il est important que cet enfant puisse sortir de l'endroit où il vit toute l'année pour aller prendre un peu d'air frais et éclaircir son esprit» (Amiens) .«Il faut un break pour ce soir-là, un autre environnement» (Durham)

- Les droits de l'enfant : plusieurs parlent des droits de l'enfant à avoir un bon Noël.«Cet enfant a aussi le droit d'avoir un petit bonheur» (Bruxelles)

- Les désirs de l'enfant : «Comme Educateur, nous avons à faire ce que l'enfant souhaite, pas ce que nous souhaitons. Les désirs de l'enfant sont plus importants que nos désirs quand nous sommes au travail» (Hasselt B ). «J'aimerais permettre à Hans de s'occuper de sa situation personnelle d'une manière créative: qu'il s'empare lui-même de ses désirs et de ses espoirs»(Osnabrück D ).

- Principe universel : «Je voudrais le faire avec quiconque a besoin de bonnes expériences . Je suis le responsable et j'aurais voulu qu'on fasse aussi quelque chose pour moi si j'avais été dans le cas» (Jaegerspris ). «Ce serait humain» (Copenhaegue). Je crois que les enfants doivent pouvoir profiter du temps de Noël» (Oulu F ) .

- Professionalisme: qui est toujours donné comme raison pour ne pas prendre l'enfant à la maison : «Faire autrement serait anti-professionnel et me mettrait moi-même en situation risquée» (Durham). «Cela pourrait amener l'Educateur à être dans un dilemme» (Amiens) .Le type de relation et le danger d'intrusion des besoins de l'Educateur.

Comme nous l'avons vu plus haut, seule une étudiante danoise mentionne cette raison .

- Les sentiments de l'Éducateur : 3 étudiants commencent leur réponse en se référant aux sentiments de l'Éducateur. «Je me sens triste pour lui» (Malmö) . «Je me sens mal à l'idée qu'Hans n'ait pas un bon Noël» (Oulu) . «Je me fais du souci pour cet enfant : je peux sentir sa solitude» (Röskilde D) .

Puisqu'aucun étudiant ne tient compte de tous ces facteurs, le fait que toutes ces manières de conceptualiser, de mettre sur pied et de justifier l'action soient envisagées, montre la variété des perspectives qui peuvent être appliquées à un problème ou à un dilemme éthique particulier .

Certains envisagent les conséquences de leurs actions en se focalisant sur le bien de l'enfant, ou des deux parties ou même des autres enfants de l'institution .Ce pourrait être décrit comme une ligne d'argument utilitaire (voir Banks 1995 for a discussion of different approaches to ethics).

D'autres se centrent sur les droits de l'enfant (comme une instance des droits de l'Homme en général) ou sur des principes généraux tels que «faites comme vous aimeriez qu'on fasse avec vous» ou «toujours séparer travail et vie privée». Ce sont des approches davantage basées sur les droits et les principes qui se focalisent moins sur les conséquences de l'action et plus sur sa nature et le devoir à remplir (approche déontologique ou kantienne) .

D'autres encore regardent la particularité de la situation et considèrent le type de relation et / ou les sentiments de l'Éducateur (plus proches d'une éthique de l'accompagnement) . Les réponses montrent que ces étudiants pensent que l'éthique est plus qu'une question de principes généraux ou de raisonnement logique même si cela joue un rôle. Ils sont prêts à prendre en compte les émotions et les sentiments et à penser aux particularités des situations .Il est intéressant de noter que peu d'étudiants font allusion à l'impact de l'accueil de l'enfant à la maison sur leur propre famille ! ( ce qui ferait sans doute apparaître des enjeux éthiques de la vie privée ) .

#### **4. EN GUISE DE CONCLUSION : NOS BUTS ET NOS PROJETS CONCERNANT L'ETHIQUE**

Les différences culturelles, les modes d'action variés et les raisons données pour l'action, les trois grandes perspectives d'approche, voilà des pistes nous encourageant à poursuivre nos recherches . Un des prolongements, nous allons le voir, sera l'enregistrement vidéo de débats autour de certains des sept dilemmes proposés dans l'enquête. Un autre sera le développement d'une réflexion sur les modes d'enseignement de l'éthique . Mais avant d'en parler, il est temps de nous recentrer sur nos objectifs et d'évaluer le chemin parcouru. Voici nos objectifs tels que présentés au congrès Feset de Paris en novembre 2000.

Nos buts sont de développer notre compréhension du «comment les étudiants conceptualisent-ils et discutent-ils les dilemmes éthiques, quels types d'enjeux trouvent-ils problématiques et comment leur formation peut-elle mieux les préparer à la dimension éthique de leur pratique ?».

Notre projet concerne l'éthique professionnelle qui inclut d'envisager les

questions du vrai et du faux, du bon et du mauvais dans le contexte de la pratique professionnelle. Notre angle n'est pas la philosophie morale, (développement de théories du vrai ou du bien) ce qui ne veut pas dire que les théories de l'éthique ne puissent pas nous être utiles. Simplement, notre attention se porte sur les dilemmes pratiques et sur la manière dont les étudiants y réfléchissent.

Il peut être important que nos étudiants étudient les théories d'Emmanuel Kant, John Stuart Mill, Jean-Paul Sartre ou Knud Løgstrup, mais notre propos n'a pas été, jusqu'à présent, d'explorer comment nous les enseignons . Notre vue de l'éthique professionnelle -ou éthique pratique- est qu'il est essentiel que les praticiens - et donc nos étudiants - aient la capacité et le désir de réfléchir et de construire leur jugement à propos de dilemmes éthiques particulièrement interpellants dans la pratique de leur métier .

Nous croyons que c'est la promotion d'une réflexion éthique qui est un des rôles les plus importants que des enseignants puissent jouer dans des institutions de formation au travail socio-éducatif, pour développer les aptitudes des éducateurs à élaborer leur propre jugement plus que de regarder toujours à suivre une règle.

Voilà réellement notre projet: continuer à nous instruire en observant comment nos étudiants parlent d'enjeux et de dilemmes éthiques et ensuite mettre au point des outils qui les encouragent à développer les aptitudes nécessaires pour mener à bien leur action professionnelle dans des situations éthiquement délicates.

Ce projet a été mené à terme avec le support de la Communauté Européenne.

Le contenu du projet n'exprime pas forcément les opinions de la Communauté Européenne et n'implique aucune responsabilité de sa part.

---

 retour

suite 