

# UNE STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DU SENS DE L'ÉTHIQUE



**ANDRÉE VILLEMAIRE**  
Enseignante  
en design d'intérieur  
Cégep Marie-Victorin

Plusieurs programmes techniques de la formation collégiale comportent un cours traitant de la pratique professionnelle durant la sixième session. C'est le lieu privilégié pour traiter d'éthique dans un secteur d'expertise. En tant qu'enseignante en design d'intérieur et porteuse de ce cours depuis plusieurs années, l'importance de cet aspect m'a amenée à chercher des moyens efficaces d'enseignement, et ce, d'autant plus qu'aujourd'hui nos finissantes et finissants doivent, dès l'obtention de leur diplôme, prendre une décision capitale qui aura des répercussions sur l'avenir de leur profession.

En effet, de récents changements législatifs ont eu pour conséquence de modifier fondamentalement le champ de pratique du design, et la survie de la profession dépend plus que jamais de la solidarité de ses membres. De plus, le sens de l'éthique de nos finissantes et finissants peut ne pas avoir atteint sa pleine maturité à un moment de leur vie où ils doivent répondre à une question cruciale, compte tenu du contexte social, économique et politique particulier au design d'intérieur, à savoir: être ou ne pas être membre d'un regroupement de designers d'intérieur professionnels dans le but de faire avancer la cause de la définition d'un champ de pratique et l'obtention d'un titre réservé. Les activités dont il est question dans le présent article ont été mises en place pour favoriser la prise de conscience professionnelle et accélérer le développement du sens de l'éthique des élèves.

## LE CONTEXTE ET LE BESOIN

La première fois où j'ai donné le cours de pratique professionnelle en 2002, les élèves m'ont suggéré de trouver une méthode plus interactive pour enseigner cette matière. Je n'en étais pas à mes premiers pas en enseignement, mais cela m'a rendue fort perplexe. Certains éléments du contenu se prêtent facilement à un enseignement interactif. Mais comment enseigner l'éthique de la profession à de jeunes adultes sans expérience? Comment les sensibiliser aux enjeux réels de la pratique dans laquelle ils s'engagent?

Les designers d'intérieur de ma génération n'ont pas reçu de cours de pratique professionnelle. Ils en ont bien appris certains aspects «sur le tas», mais d'autres, comme l'éthique professionnelle, n'ont jamais été abordés durant leur formation. Il existe un code de déontologie qui a été conçu et rédigé par la Société des designers d'intérieur du Québec (SDIQ) et qui est distribué seulement aux membres de cette association. Les non-membres ne le connaissent pas et ne sont pas tenus de s'y conformer. À titre d'enseignante, ma principale préoccupation consiste donc à former une relève la plus consciente possible du fonctionnement et des enjeux du milieu du design, tout en étant capable de prendre des décisions éclairées pour l'avenir de la profession. La nécessité de trouver une stratégie pédagogique adéquate est née de cette préoccupation.

Initialement, je présentais aux élèves ce code de déontologie de la SDIQ de la façon très magistrale, en parsemant ma présentation d'exemples pigés dans mes vingt années de pratique. J'encourageais les élèves à me poser des questions, à me soumettre les exemples qui leur venaient en tête, mais cela ne me satisfaisait pas. Quand nous en venions à discuter de la situation actuelle, je n'avais pas la conviction d'avoir éveillé en eux la fibre éthique,

plus précisément celle de la solidarité dont la profession a tant besoin. À la question portant sur la pertinence de se regrouper ou non au sein d'une association pour faire avancer la cause et défendre le champ d'expertise et de pratique des designers, trop d'indécision perdurait chez les finissantes et finissants, alors que c'est de leur avenir dont il était question. Il devenait urgent de trouver une avenue qui favoriserait le développement des valeurs suivantes: solidarité et engagement.

*Mais comment enseigner l'éthique de la profession à de jeunes adultes sans expérience? Comment les sensibiliser aux enjeux réels de la pratique dans laquelle ils s'engagent?*

Une hypothèse de solution m'est venue à la suite d'apprentissages que j'ai moi-même effectués dans le cadre d'un cours du diplôme en enseignement dispensé par l'Université de Sherbrooke. Mieux connaître les fondements théoriques de la pédagogie et de l'apprentissage m'a permis de prendre conscience de ce qui pourrait être amélioré et m'a indiqué les moyens de concevoir des activités susceptibles de donner de meilleurs résultats.

En regard des principes d'une bonne stratégie d'enseignement (Aylwin, 1992), voici quelques exemples d'améliorations qui étaient à apporter dans ma façon d'enseigner:

- demander aux élèves de se préparer concernant les objets du cours;
- utiliser le code de déontologie comme organisateur de la pensée;



- conscientiser les élèves aux dilemmes éthiques de la profession ;
- aller du concret vers l'abstrait ;
- faire appel aux connaissances antérieures des élèves ;
- augmenter l'interaction avec les élèves ;
- permettre l'expression des émotions afin de favoriser la motivation des élèves ;
- rendre les élèves plus actifs dans leurs apprentissages.

Dans le même esprit et en regard de l'enseignement de l'éthique, j'ai pensé d'abord à mieux me former moi-même et me suis inscrite à un cours de formation continue sur le sujet (Long, 2000). Cette formation m'a permis de rafraîchir et de consolider les notions philosophiques qui sous-tendent l'éthique professionnelle et de cadrer le tout dans le contexte de la pratique du design d'intérieur. Elle m'a également donné l'idée d'enrichir mon enseignement d'une activité d'études de cas. Un pas dans la bonne direction, mais il fallait faire mieux. J'ai donc décidé de mettre l'accent sur :

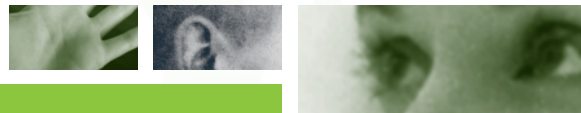
- le transfert des connaissances théoriques dans la réalité de la pratique ;
- une meilleure perception des élèves de l'utilité de leurs actes ;
- la métacognition.

*« La controverse structurée est une discussion de groupe non improvisée au cours de laquelle les élèves doivent étudier diverses positions à l'égard d'une situation conflictuelle. Elle a pour buts d'organiser et de catégoriser l'information pour arriver plus facilement à clarifier les positions, les aspects et les enjeux, et ce, dans le but de synthétiser des positions et d'amener des solutions possibles à court, à moyen et à long terme. »*

Je me suis alors intéressée à l'apprentissage par problèmes, ce qui m'a menée à penser qu'une activité de controverse structurée serait une excellente stratégie pour atteindre mes objectifs. « La controverse structurée est une discussion de groupe non improvisée au cours de laquelle les élèves doivent étudier diverses positions à l'égard d'une situation conflictuelle. Elle a pour buts d'organiser et de catégoriser l'information pour arriver plus facilement à clarifier les positions, les aspects et les enjeux, et ce, dans le but de synthétiser des positions et d'amener des solutions possibles à court, à moyen et à long terme. » (Ouellet et Brosseau, 2004) Cette réflexion m'a donné l'occasion d'approfondir la notion que je désirais vraiment faire comprendre à mes élèves : chaque décision éthique prise par un individu a une incidence sur la collectivité, à court, à moyen et à long terme. Tout un chacun se doit donc d'en tenir compte. L'activité de controverse structurée m'aiderait peut-être à mettre cet aspect en lumière. J'ai donc restructuré mes activités d'enseignement de l'éthique en fonction de cet objectif.

## ► PRÉAMBULE À L'ACTIVITÉ DE CONTROVERSE STRUCTURÉE : UNE ACTIVITÉ D'ÉTUDES DE CAS

1. En préparation des activités à venir pour les deux prochaines leçons, j'ai demandé aux élèves de lire eux-mêmes les 26 articles du code de déontologie de la SDIQ, plutôt que de leur en faire une présentation magistrale. Pour chacun de ces articles, ils devaient trouver un exemple de situation professionnelle où cet article ne serait pas respecté.
2. Au cours suivant, j'ai demandé à chacun des élèves de lire un article à la classe, d'expliquer ce qu'il en avait compris et de donner l'exemple de non-respect qu'ils avaient trouvé. Je renforçais ou rectifiais ce qui avait été compris. J'ai ensuite expliqué le principe éthique qui sous-tend l'article en question et y ai ajouté un autre exemple, afin de faciliter la décontextualisation des connaissances acquises.
3. Les connaissances antérieures ayant été activées chez les élèves lors de l'étape de recherche de contre-exemples, j'ai présenté à ces derniers les notions philosophiques (tableaux 1 et 2) mises en cause dans toute décision éthique, car ils allaient en avoir besoin pour la suite de l'activité. J'ai parsemé ma présentation d'exemples plus universels. J'ai également donné des grilles d'analyse de prise de décision éthique aux élèves en leur expliquant comment les utiliser.
4. Les élèves se sont ensuite regroupés en trois équipes. Chacune de ces équipes devait se pencher sur un cas, en analyser les enjeux et suggérer une décision éthique. Celle-ci devait être prise à l'aide des grilles d'analyse et étayée avec les notions philosophiques



vues précédemment. Cette activité avait pour buts de favoriser la recontextualisation des connaissances des élèves et de permettre le développement de nouvelles connaissances conditionnelles, en plaçant ces derniers dans une situation où ils devaient appliquer leurs connaissances en fonction de situations diverses. À cette étape, je me suis assurée que les notions théoriques étaient bien comprises et correctement utilisées. Je suis parfois intervenue à titre « d'avocat du diable » pour ajouter un élément à la situation de départ, question d'inciter l'équipe à approfondir la situation et à tâcher d'en faire ressortir tous les enjeux.

*Au cours de ce débat, j'ai fait ressortir les éléments essentiels de chacun des cas et ai indiqué quelques variations de la situation de départ qui auraient pu mener à une décision éthique différente.*

5. Chacune des équipes a présenté son cas à la classe, la solution envisagée, de même que les fondements philosophiques qui sous-tendaient sa décision. Un débat en grand groupe a suivi. Au cours de ce débat, j'ai fait ressortir les éléments essentiels de chacun des cas et ai indiqué quelques variations de la situation de départ qui auraient pu mener à une décision éthique différente.

**Tableau 1 LES STADES DE DÉVELOPPEMENT MORAL**  
(Selon la théorie de Lawrence Kolberg<sup>1</sup>)

**Niveau I : le penseur préconventionnel**

Stade 1 : « <i>Obéis ou tu seras puni</i> »	L'obéissance à l'autorité. Enfants de moins de 4 ans, quelques adolescents, des adolescents et des adultes criminels.
Stade 2 : « <i>Essaie d'être le meilleur</i> »	Désir de justice et de réciprocité. À ce stade, les lois sont perçues comme étant externes à l'individu. Enfants de moins de 8 ans.

**Niveau II : le penseur conventionnel**

Stade 3 : <i>la bonne fille et le bon garçon</i>	L'approbation est plus importante que la récompense. 13 ans et plus.
Stade 4 : <i>la loi et l'ordre</i>	Respect des lois et de ceux qui ont le pouvoir. À ce stade, les lois ont été intériorisées. Adultes.

**Niveau III : le penseur postconventionnel**

Stade 5 : <i>le contrat social</i>	Fonctionne dans la mesure où tous respectent les lois.
Stade 6 : <i>les principes universels de l'éthique</i>	Principes universels généraux établis par la réflexion de l'individu. Ce stade est marqué par une acceptation et une compréhension des règles de la société basées sur les principes moraux qui en sont l'origine.

Note : La majorité des Nord-Américains raisonnent selon le stade 4. Seulement une minorité d'adultes atteignent le stade 6, habituellement après l'âge de 20 ans.

**Tableau 2 QUELQUES DILEMMES ÉTHIQUES**

Que choisiriez-vous ?	La justice ou la miséricorde ? L'individu ou la communauté ? La vérité ou la loyauté ? Le court terme ou le long terme ?
-----------------------	---

<sup>1</sup> LONG, D.H., *Ethics and the Design Professions*, 2000. Traduction de l'auteure, p. 14.



## ► L'EXPÉRIMENTATION DE LA CONTROVERSE STRUCTURÉE

Cette activité s'est déroulée de la façon suivante :

1. D'abord, j'ai exposé aux élèves la situation de la pratique professionnelle du design d'intérieur au Québec, dans le reste du Canada et aux États-Unis. Je leur ai soumis ensuite ce qui pourrait être un des premiers dilemmes éthiques auxquels ils devront répondre une fois leur diplôme obtenu, à savoir : « À la lumière de mes connaissances actuelles (et dans le contexte de la reconnaissance professionnelle), je suis convaincu de l'absolue nécessité de faire partie d'un regroupement de designers d'intérieur professionnels. » J'ai effectué un premier sondage dont les résultats apparaissent au tableau 3.

Nombre de répondants	41
OUI	17
NON	6
Indécis	18

2. La classe s'est ensuite séparée en deux groupes : l'un devait établir la liste des raisons qui mènent à répondre OUI à la question et l'autre devait faire de même pour le NON. Chaque groupe devait envisager les conséquences de sa décision sur la profession de designer, à court, à moyen et à long terme.
3. Chaque équipe a nommé un porte-parole qui a présenté le point de vue du groupe à la classe. Les élèves devaient situer leur décision dans son cadre philosophique. Un débat en grand groupe a suivi.
4. Chaque équipe devait par la suite adopter le point de vue de l'équipe adverse et tâcher d'en faire ressortir les principaux aspects.
5. Deuxième sondage avec la même question. Pour terminer, chacune des équipes devait rédiger une fiche des arguments du OUI et une autre pour les arguments du NON. En guise de conclusion, j'ai suggéré aux élèves la réflexion suivante : « Ne vous demandez pas ce qu'un regroupement peut faire pour vous, mais plutôt ce que VOUS pouvez faire pour l'ensemble de la profession...<sup>2</sup> »

Nombre de répondants <sup>3</sup>	31
OUI	23
NON	2
Indécis	6

<sup>2</sup> Je remercie John Fitzgerald Kennedy qui m'a inspiré cette réflexion.

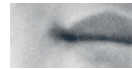
<sup>3</sup> La différence entre le nombre de répondants du deuxième sondage s'explique par le fait de plusieurs absences dans le but de finaliser un travail important à remettre dans le cours de Design V (attitude évidemment non éthique).

## ► ANALYSE ET ÉVALUATION DE CES PRATIQUES

Selon les résultats du deuxième sondage, je pense pouvoir affirmer que l'objectif que je m'étais fixé au départ a été atteint : les élèves ont accédé pour la plupart à un niveau de conscience professionnelle plus élevé. Ils ont mieux intégré les principes de l'éthique professionnelle et en ont compris la nécessité.

*[...] , je pense pouvoir affirmer que l'objectif que je m'étais fixé au départ a été atteint : les élèves ont accédé pour la plupart à un niveau de conscience professionnelle plus élevé. Ils ont mieux intégré les principes de l'éthique professionnelle et en ont compris la nécessité.*

Durant tout le déroulement des diverses étapes décrites précédemment, leur participation a été exemplaire. Au départ, je m'étais interrogée sur l'efficacité de plonger les élèves dans le vif du sujet en leur demandant de trouver des contre-exemples à partir du code de déontologie dont ils prenaient connaissance pour la première fois. Ils se sont prêtés au jeu au-delà de mes espérances. J'ai même parfois dû contenir leurs interventions pour respecter la période de temps prévue pour cette activité. Cette étape m'a confirmé l'importance de commencer une leçon en vérifiant les préacquis cognitifs. Elle a aussi permis aux élèves de s'entraider : lorsqu'un élève n'avait pas réussi à trouver de contre-exemple sur un article particulièrement difficile à illustrer, ses camarades étaient mis à contribution. La coopération prenait place.



Une fois cette étape complétée, nous sommes passés aux études de cas. Lors du débat en grand groupe, un aspect a été mis en lumière : l'ensemble du groupe était d'accord avec les décisions proposées, ce qui démontre que les outils théoriques ont été utilisés correctement par tous. Il a été également très intéressant de constater que chaque situation faisait appel à un système éthique différent, un élément qui a permis de renforcer cet aspect de la théorie.

En préparation de l'activité de controverse structurée, j'ai présenté le bilan de la situation de la pratique du design d'intérieur au Québec en 2005. J'ai expliqué la conjoncture sociale, économique et historique d'où est née la profession de designer d'intérieur au siècle dernier, la différence entre la pratique de l'architecture et celle du design. J'ai mis en lumière la réalité du champ de pratique du designer d'intérieur au Québec et son cadre légal, de même que la situation ailleurs au Canada et aux États-Unis. J'ai cadré l'enjeu actuel : joindre l'Ordre des architectes, joindre celui des technologues ou créer l'Ordre des designers d'intérieur. J'ai souligné l'impossible maintien du *statu quo*.

À partir de ces données, les élèves ont répondu à la question du sondage. Celle-ci leur demandait de prendre position sur un point fort important dans le contexte actuel du design d'intérieur au Québec, où il n'y a toujours pas de champ de pratique bien défini, ni de titre réservé, contrairement à d'autres provinces. Rien n'assure la protection du public devant le fait que des gens avec ou sans formation peuvent offrir des services de design d'intérieur. Compte tenu du faible taux d'adhésion au regroupement actuel, celui-ci n'a pas encore le poids politique

suffisant pour faire progresser les revendications. En tant qu'enseignante, je me sens une responsabilité qui va au-delà de « l'instruire ». Ma position s'inscrit ici dans « l'éduquer », tel que le démontre Prost (1990) : « Il est clair que l'on ne peut instruire sans éduquer, ni éduquer sans instruire. » (p.41)

Le premier sondage effectué avant l'activité de controverse structurée a été très révélateur : il présentait un nombre élevé d'élèves indécis face à la question, malgré le fait que ceux-ci aient en main toute l'information pour prendre une décision éclairée.

L'étape de recherche et de préparation de l'argumentaire a permis aux élèves de structurer l'information de manière utile. Mon rôle a consisté à apporter des précisions, à proposer des pistes de réflexion et des manières d'aborder le problème. Là encore, les élèves ont eu à utiliser les grilles d'analyse et à se référer aux notions philosophiques en cause pour en tirer la substance de leur décision. Ils ont eu à réfléchir et à indiquer les conséquences de leur choix à court, à moyen et à long terme.

*L'étape de recherche et de préparation de l'argumentaire a permis aux élèves de structurer l'information de manière utile. Mon rôle a consisté à apporter des précisions, à proposer des pistes de réflexion et des manières d'aborder le problème. Là encore, les élèves ont eu à utiliser les grilles d'analyse et à se référer aux notions philosophiques en cause pour en tirer la substance de leur décision.*

Durant le débat en grand groupe, j'ai encouragé les élèves à s'exprimer et à débattre leurs positions. J'ai pu constater que le sujet les a déstabilisés et qu'il comportait pour eux une charge émotive évidente. Je pense qu'ils ont vraiment compris la problématique et l'importance de leur décision individuelle sur la situation de la collectivité des designers d'intérieur. Comme le dit le proverbe chinois : « Implique-moi et je comprendrai » (Collège Frontière, p. 7.7), qui traduit l'essence même de l'activité que j'ai mise sur pied et qui, je le pense, a très bien fonctionné. Les résultats du deuxième sondage le démontrent : le nombre d'indécis a considérablement diminué.

### ▮ QUELQUES PISTES DE RÉVISION DE CETTE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Bien que je sois convaincue que ces activités aient atteint les buts recherchés, il n'en reste pas moins que quelques améliorations pourraient être apportées lors d'une prochaine application. En ce qui a trait à la période allouée à la recherche et à la préparation de l'argumentaire, je pourrais la structurer différemment. Par exemple, si je disposais d'une classe informatisée, je pourrais demander aux élèves de chercher eux-mêmes l'information et les documents qui leur permettraient d'étayer leur argumentaire. De cette manière, le groupe qui devait défendre l'option du NON aurait peut-être trouvé des références plus solides que leurs seules opinions et préconceptions.



Dans l'ensemble, je suis très satisfaite du déroulement de ces activités. Si je me base sur la participation des élèves durant ces deux leçons, je pense pouvoir affirmer qu'ils ont apprécié cette façon de faire. Malheureusement, le déclenchement de la grève étudiante m'a empêché d'obtenir rapidement une rétroaction sur ces activités.

*Il me semble que, pour les élèves, prendre conscience des enjeux éthiques de leur profession, en étant plongés directement dans l'action, est beaucoup plus efficace que de simplement l'entendre dire par une enseignante ou un enseignant.*

Je pense que la portée de ces stratégies est beaucoup plus grande qu'on peut le penser *a priori*. Comme le dit Marie-Françoise Legendre (2004, p. 56): «Le fait de formuler les programmes en termes de comportements et d'attitudes à maîtriser plutôt qu'en termes de notions à acquérir permet de mieux définir les activités qui seront proposées aux élèves.» Ces propos démontrent exactement ce que j'ai appliqué dans ces activités. Il me semble que, pour les élèves, prendre conscience des enjeux éthiques de leur profession, en étant plongés directement dans l'action, est beaucoup plus efficace que de simplement l'entendre dire par une enseignante ou un enseignant. Pour ma part, d'avoir réussi à répondre à une demande des élèves de recevoir un enseignement plus interactif est très satisfaisant. Un de mes objectifs personnels en tant que designer d'intérieur et enseignante dans cette discipline était également celui de m'assurer que les élèves que je forme auront - un jour, je l'espère -, un champ de pratique et un titre réservés. ◆

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AYLWIN, U., «Les principes d'une bonne stratégie pédagogique», *Pédagogie collégiale*, vol. 5 n° 4 et vol. 6 n° 1, AQPC, 1992.
- COLLÈGE FRONTIÈRE, «Les styles d'apprentissage de Kolb», in *Manuel de tutorat*, [<http://www.frontiercollege.ca/french/publicf/pressf/APPRENT.pdf>], dernière mise à jour avril 2005.
- LEGENDRE, M.-F., «Approches constructivistes et nouvelles orientation curriculaires», in P. JONNAERT et D. MASCIOTRA, *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glaserfeld*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, Coll. «Éducation-Intervention», 2004.
- LONG, D. H., *Ethics and the Design Professions*, Continuing Education Monograph Series, Washington, National Council for Interior Design Qualifications, 2000.
- OUELLET, L. et J. BROSSEAU, *L'apprentissage par problèmes... pas de problème!*, Québec, Cégep de Sainte-Foy, [<http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=573>], dernière mise à jour mars 2005.
- PROST, A., *L'éloge des pédagogues*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

Andrée VILLEMAIRE détient une formation collégiale en arts plastiques et en design d'intérieur. En tant que designer, elle a œuvré durant les vingt dernières années dans les secteurs de l'aménagement résidentiel, commercial, institutionnel et de bureau. Elle a également assumé durant plusieurs années le rôle de rédactrice en chef de deux publications, l'une en design, l'autre dans le secteur de la santé. Très impliquée dans son milieu professionnel, elle a occupé durant les années 80 le poste de vice-présidente aux communications de la Société des designers d'intérieur du Québec (SDIQ). Présentement, elle siège au Conseil d'administration de FERDIE (Fonds d'études et de recherche en design d'intérieur de l'Est). Elle travaille également à la révision technique du *Manuel de design d'intérieur*, livre d'études préparatoires aux examens nord-américains de qualification en design d'intérieur (examens du NCIDQ), lequel manuel sera publié à l'automne 2005 par le CCDMD. Sa carrière d'enseignante a débuté au début des années 90 au Cégep St-Jean-sur-Richelieu et se poursuit au Cégep Marie-Victorin depuis janvier 2002.

andree.villemaire@collegemv.qc.ca



**Lieu de rencontres et d'échanges** sur la recherche collégiale, l'ARC travaille au développement de la recherche collégiale, entre autres par la **prise de positions** sur les questions relatives à ce dossier, la **tenue d'activités ou de colloques**, la **mise sur pied de mesures de soutien à la recherche**, l'**attribution de prix** et, plus récemment, la **réalisation de métrecherches**.

**ARC**

Association pour  
la recherche au collégial

Association pour la recherche au collégial  
255, rue Ontario Est, local A7.67, Montréal (Québec) H2X 1X6  
Téléphone : (514) 843-8491 Télécopieur : (514) 982-3448  
Courriel : [arc@cvm.qc.ca](mailto:arc@cvm.qc.ca) Site Internet : [www.cvm.qc.ca/arc](http://www.cvm.qc.ca/arc)

