

CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

30⁽¹⁾

2022

Volume 30 numéro 1

DOSSIER

**Travailler en contexte scolaire marqué par la diversité
ethnoculturelle : des prescriptions au savoir-agir**



Table des matières

Dossier

Introduction au dossier : Travailler en contexte scolaire marqué par la diversité ethnoculturelle : des prescriptions au savoir-agir

Rola KOUBEISSY, Geneviève AUDET

Une compétence interculturelle et inclusive « en acte » : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle

Geneviève AUDET, Justine GOSSELIN-GAGNÉ,
Rola KOUBEISSY

Gérer les contraintes dans une classe multiethnique : l'angle de l'activité enseignante

Rola KOUBEISSY, Geneviève AUDET

Ajoutée, intégrée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ?

Myriam RADHOUANE, Abdeljalil AKKARI

Les conseillers et conseillères d'orientation en contexte scolaire pluriethnique dans le Montréal métropolitain : pratiques et défis déclarés

Mélissa BISSONNETTE, Cynthia MARTINY,
Jenyane PROVENCHER

Récits de pratiques de directions

d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale

Julie LAROCHELLE-AUDET, Marie-Odile MAGNAN, Emmanuelle DORÉ, Lise-Anne ST-VINCENT

Hors-Dossier

Catégorisations discursives représentées dans les bilans de formation en travail social

Mona BORDEAU, Frédéric TORTERAT

Introduire un animal en classe primaire : état de la situation au Québec

Catherine SIMARD, Joane DENEALU

Articles prospectifs

École universitaire primaire : portrait du cadre de référence éthique des personnes intervenantes en vue de favoriser une saine collaboration

Lise-Anne ST-VINCENT, Alain HUOT, Lise LECLERC,
Guylaine RIVEST

L'école à l'heure de la COVID-19 : des constats de pratiques vers une nouvelle forme scolaire ?

Cendriline MERCIER, Gaëlle LEFER SAUVAGE

Chroniques

Insertion professionnelle

Le groupe de codéveloppement professionnel : expérimentation dans une école primaire pour favoriser l'insertion professionnelle d'enseignantes novices
Brigitte GAGNON, Yves GAMACHE

Formation des maîtres

Rédiger à plusieurs mains : l'encadrement des futurs chercheurs dans la rédaction d'un article scientifique
Anila FEJZO, Kathleen WHISSELL-TURNER,
Rihab SAIDANE

Intervention éducative

L'atelier dialogique au secondaire : récit d'une expérimentation
Jean-Simon DESROCHERS, Normand ROY,
Geneviève CARPENTIER

Intervention éducative

Oui à l'ennui
Ambroise BAILLIFARD, Martarelli CORINNA

Numérique en éducation

Les outils d'écriture numériques : quels enjeux pour les scripteurs débutants
Marjorie CUERRIER, Isabelle MONTÉSINOS-GELET

Recherche étudiante

Éduquer à l'autisme à travers la richesse créative des adultes autistes
Marie-Eve LEFEBVRE

Recension

Borges, C., Lenzen, B., Loizon, D. (2021). Entre l'université et l'école : La temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique. Les Presses de l'Université Laval.
Naomie FOURNIER DUBÉ

Roelens, C. (2021), Manuel de l'autorité : La comprendre et s'en saisir. Lyon : Chronique sociale
Christophe POINT



Introduction au dossier

Travailler en contexte scolaire marqué par la diversité ethnoculturelle : des prescriptions au savoir-agir

Rola **Koubeissy**
Université de Montréal (Canada)

Geneviève **Audet**
Université du Québec à Montréal (Canada)

doi: 10.18162/fp.2022.776

Introduction

Au Québec, comme ailleurs dans le monde, les décideurs et les formateurs élaborent des encadrements et des programmes de formation et formalisent des compétences qui servent de balises aux établissements d'enseignement pour mettre en œuvre une éducation interculturelle et inclusive (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 2008; Potvin et al., 2015; UNESCO, 2009). Ces prescriptions orientent et organisent le travail des acteurs scolaires vers des buts et des objectifs précis. Bien que ce travail comprenne une partie normative et commune à tous (Tardif et Lessard, 1999), il implique aussi une manière de faire singulière (Altet, 2002). En effet, le praticien, entre les prescriptions à soutenir et la complexité du contexte à prendre en compte, doit poser des jugements éclairés qui, dans leur souci de cohérence et de justesse par rapport à la situation, témoigneront d'un certain savoir-agir professionnel (Schön, 1983; 1987).

Les cinq textes de ce numéro thématique s'intéressent aux pratiques mises en œuvre par des acteurs scolaires en contexte de diversité ethnoculturelle dans deux contextes nationaux : le Québec et la Suisse.

Les deux premiers textes découlent du même projet de recherche qui documente, par la reconstruction de récits de pratique, l'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle, mais abordent les données sous un angle différent.

Le texte de Audet, Gosselin-Gagné et Koubeissy, intitulé *Une compétence interculturelle et inclusive «en acte» : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle*, propose une analyse de 11 récits de pratique puis la discute à la lumière des prescriptions à cet égard, tout en soulignant la manière dont les pratiques des enseignants témoignent d'un savoir-agir professionnel.

Le deuxième texte de Koubeissy et Audet, *Gérer les contraintes dans une classe multiethnique : l'angle de l'activité enseignante*, se base sur le cadre d'analyse du travail enseignant. À partir d'une sélection de trois récits de pratique, l'article explore les raisons qui poussent les enseignants à prendre des décisions à la lumière des prescriptions et du contexte de leur classe.

Dans leur article intitulé *Ajoutée, intégrée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ?*, Rhadouane et Akkari nous convient à découvrir le contexte suisse. Pour ce faire, ils s'appuient sur des données recueillies auprès de quatorze enseignantes pour analyser les pratiques mises en œuvre dans les classes afin de répondre à l'impératif de prise en compte de la diversité ethnoculturelle.

Les deux autres textes nous ramènent au Québec. Dans leur article, intitulé *Les conseillers et conseillères d'orientation en contexte scolaire pluriethnique dans le Montréal métropolitain: pratiques et défis déclarés*, Bissonnette, Martiny et Provencher analysent les propos recueillis auprès de douze d'entre eux afin de brosser le portrait de leurs pratiques interculturelles et des défis qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur rôle.

Finalement, dans l'article intitulé *Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale*, Larochelle-Audet, Magnan, Doré et St-Vincent présentent une boîte à outils pour illustrer, par des récits de pratique, un modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-95.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998). *Une école d'avenir : La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Beck, I. A., Cividini, M., ... Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal : Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basics Books
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien* (1e éd.). Québec, Québec: PUL.]

Pour citer cet article

Koubeissy, R. et Audet, G. (2022). Introduction au dossier - Travailler en contexte scolaire marqué par la diversité ethnoculturelle : des prescriptions au savoir-agir. *Formation et profession*, 30(1), 1-2.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.776>



Une compétence interculturelle et inclusive « en acte » : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle

Geneviève **Audet**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Justine **Gosselin-Gagné**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Rola **Koubeissy**
Université de Montréal (Canada)

An Intercultural and Inclusive Competency “in Action”:
Results of an Analysis of Teacher’s Stories of Practice Regarding
Intervention in an Ethnoculturally Diverse Context

doi: 10.18162/fp.2022.612

Résumé

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle québécoise* (MEQ, 1998) insiste sur l'importance de former les enseignant.e.s à « relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves », ce qui a mené à la formalisation d'une « compétence interculturelle et inclusive » (Potvin, Borri-Anadon, Larochelle-Audet, Armand, Beck, Cividini et Chastenay, 2015). Cet article présente les résultats d'une analyse de récits de pratique (Desgagné, 2005) d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, documentant une compétence interculturelle et inclusive « en acte ».

Mots-clés

Pratiques enseignantes, récits de pratique, diversité ethnoculturelle, élèves issu.e.s de l'immigration, familles immigrantes, Québec.

Abstract

The 1998 *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ) brought forward the importance of training teacher in order for them to “meet the educational challenges posed by the ethnocultural, linguistic and religious diversity of the students and by the need to ensure that they assimilate a set of shared values”. This led to the formalisation of an “intercultural and inclusive competency” (Potvin et al., 2015). This article presents the results of an analysis of stories of practice (Desgagné, 2005) from teachers regarding intervention in an ethnoculturally diverse context, hence documenting the formalised competency “in action”.

Keywords

Teaching practices, stories of practice, ethnocultural diversity, students from immigrant background, immigrant families, Quebec.

Introduction

Au Québec, comme dans d'autres contextes, l'intégration des personnes immigrantes et les relations interethniques suscitent des défis complexes ainsi que de nombreuses controverses, qui ne sont pas sans influencer les attitudes et les comportements des gestionnaires et des enseignant.e.s (Bakhshaei, 2013 ; Thamin, Combes et Armand, 2013). Dans un contexte de diversité croissante, le gouvernement du Québec met de l'avant le fait que l'École québécoise devrait jouer un rôle « d'agent de cohésion » en favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (MEQ, 2001), une visée réitérée récemment dans la *Politique de réussite éducative Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES, 2017).

C'est maintenant 31,2 % des élèves québécois qui sont issu.e.s de l'immigration, de première ou de deuxième génération (MEES, 2020). L'île de Montréal continue à en recevoir la majorité, mais elle est de plus en plus talonnée par les banlieues ainsi que par d'autres régions, où cette présence connaît une croissance constante alors qu'elle était plutôt marginale jusqu'à tout récemment. L'expertise développée par les enseignant.e.s en matière de prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse est donc à géométrie variable (Mc Andrew, Audet et Bakhshaei, 2016), tout comme la formation initiale à cet égard (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013).

La problématique

Au Québec, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) et son évaluation (MELS, 2014) mettent de l'avant la pertinence et l'acuité de former le personnel scolaire à « relever les

défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, pp. 32-33). Ces deux mêmes volets ont structuré la formalisation d'une « compétence interculturelle et inclusive » à l'intention du personnel enseignant (Potvin *et al.*, 2015), celle-ci poursuivant deux finalités :

- 1) Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire et 2) Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés (p. 40)

et s'articulant autour de six composantes.

En quoi les pratiques des enseignant.e.s en contexte de diversité ethnoculturelle font-elles écho aux finalités de cette compétence? Cet article découle d'un projet plus large qui documente, par la reconstruction de récits de pratique, l'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle¹. La présente contribution propose une analyse du matériau recueilli et en discute à la lumière des prescriptions à cet égard.

Le cadre théorique

Dans le langage de formalisation d'un référentiel de formation, chacune des compétences se déploie en finalités et en composantes, mais dans le langage de la pratique, la compétence est irréductible et s'incarne à travers un savoir-agir professionnel, qui correspond aux connaissances qu'un.e praticien.ne développe dans l'action à travers les jugements posés sur les situations problématiques rencontrées. Schön (1983 ; 1987) le décrit comme un « répertoire d'actions et de compréhensions qui s'enrichit avec l'expérience de la pratique ». Giddens (1987) parle quant à lui du « contrôle réflexif » que se construit tout acteur.trice social.e à travers sa façon de composer avec les situations du quotidien. Le Boterf (2000) avance pour sa part que c'est à travers ce processus de problématisation et de délibération qu'il ou elle développe son jugement en situation, son savoir-agir professionnel. Champy (2009), en puisant notamment dans la notion de « sagesse pratique » d'Aristote (Aubenque, 1963), développe l'idée de « pratique prudentielle », qui se donnerait à voir lorsque des praticien.ne.s, confronté.e.s à des problèmes singuliers et complexes, doivent composer avec l'incertitude et déploient alors un savoir qui ne revient pas à appliquer des savoirs scientifiques.

Différentes études se sont penchées sur les représentations et les pratiques des enseignant.e.s en lien avec la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Plusieurs d'entre elles notent qu'au Québec comme ailleurs, les élèves issu.e.s de l'immigration sont souvent appréhendé.e.s avec une perspective déficitaire, notamment les apprenants de langue seconde (Murphy, 2014). De plus, même si de façon générale, les enseignant.e.s ont tendance à considérer sur le plan normatif la diversité culturelle comme une richesse et à reconnaître l'importance de valoriser les langues et les cultures d'origine des élèves, les pratiques effectives témoignent d'un traitement plutôt faible et souvent stéréotypé en classe (Hohl et Normand, 2000 ; Delruelle et Torfs, 2005). Par ailleurs, lorsque la diversité est bel et bien prise en compte, elle émerge le plus souvent en réponse à la présence d'élèves qui « posent problème » au lieu de constituer une pratique cohérente et globale (Gérin-Lajoie, 2007 ; Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006). Dans le cas du Québec, on note même une résistance particulière à l'égard de la diversité linguistique (Armand, 2013).

La thèse de Audet (2006; 2010) a montré qu'il existe, pour le personnel enseignant, une variété de manières de se positionner par rapport à la diversité et par rapport à l'enfant considéré comme étant « d'une autre culture ». En effet, entre un déni de responsabilité et un véritable rapport subjectif, des praticien.ne.s témoignent, à travers des récits de pratique, de différentes façons d'envisager le rapport à l'enfant « d'une autre culture ». Plus encore, l'analyse a permis de dégager que, pour être en mesure d'actualiser un tel rapport subjectif, les enseignant.e.s devaient d'abord développer un souci de l'Autre, s'engager dans une quête de l'Autre, puis finalement dans une rencontre de l'Autre, dans laquelle la prise en compte de la « spécificité » de l'élève occupe une place centrale.

De manière plus large, les conclusions de la méta-analyse de Mc Andrew et l'équipe du Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (2015, p. 295) mettent en exergue le nécessaire ajustement des pratiques enseignantes pour agir de manière équitable et efficace dans un contexte de diversité et préparer l'ensemble des élèves à vivre dans une société pluraliste. Trois pistes sont proposées : 1) la construction d'une représentation complexe et non ethnicisante des élèves issu.e.s de l'immigration ; 2) le développement d'une conscience aigüe du rôle des dynamiques systémiques et scolaires dans leur réussite ; 3) la reconnaissance de l'apport des langues et des cultures d'origine ainsi que des familles issues de l'immigration.

Cet article permettra, partant de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, d'apprécier, au-delà des prescriptions à cet égard, la manière dont leurs pratiques témoignent d'un savoir-agir professionnel, ici envisagé comme une activité prudentielle.

La démarche méthodologique

Entendu comme la narration d'une situation-problème rencontrée par un.e enseignant.e (Desgagné, 2005), le récit de pratique constitue une fenêtre ouverte sur l'intervention, en ce qu'il permet simultanément l'accès au savoir-agir, c'est-à-dire à « ce qui se joue là », dans l'expérience, incluant le sens donné à son agir dans et hors l'événement, donc à son interprétation de l'expérience.

La collecte des données

L'échantillon sur lequel porte cet article est constitué de 11 récits de pratiques recueillis au cours de l'année scolaire 2018-2019 auprès d'enseignant.e.s du préscolaire et du primaire de l'île de Montréal. Leur participation leur a offert l'occasion de se raconter à travers un événement singulier lié à leur vie professionnelle. La situation choisie devait mettre en scène un enfant issu de l'immigration et éventuellement sa famille, s'être déroulée il y a quelques années ou récemment, et pouvait inclure d'autres acteurs : des collègues enseignants, la direction, des ressources externes, par exemple. Elle devait aussi les avoir mobilisé.e.s, en matière de problème à résoudre ou de défi à relever. Elle devait finalement, selon l'enseignant.e, être susceptible d'aider un.e futur.e enseignant.e dans son apprentissage du métier. Afin de reconstruire les récits de pratique, des entretiens d'environ 60 minutes ont été réalisés. La première partie, largement inspirée de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017), amenait l'enseignant.e à narrer la situation en livrant les méandres de sa pensée délibérative autour de sa manière de composer avec ce qui arrive pour faire en sorte que la situation se dénoue. La seconde partie, inspirée de la méthode d'entretien compréhensif de Blanchet et Gotman (1992), l'invitait à adopter une position

de recul sur l'événement raconté, en en tirant des leçons pour sa propre pratique et pour tout autre enseignant qui vivrait un événement semblable. Les entretiens ont été retranscrits et mis en forme dans un souci constant de « rendre raison » (Bourdieu, 1993) à leur parole. Dans ce même souci de fidélité et de respect du sens, les participant.e.s ont ensuite été invité.e.s à valider leur récit mis en forme.

L'analyse des données

Afin de passer d'une posture restitutive à une posture analytique (Demazière et Dubar, 1997) devant le savoir-agir professionnel livré par les récits, une démarche d'« analyse qualitative progressive des données » (Paillé, 1994) a été menée. Trois regards ont ainsi été posés sur le matériau dont nous disposions, guidant notre démarche d'analyse en trois temps.

Il nous a d'abord semblé, en posant un premier regard vertical sur les récits reconstruits, se dégager de l'ensemble de ceux-ci ce que nous avons appelé « un message à livrer », un peu comme si les enseignant.e.s avaient voulu « se faire entendre » à travers une certaine façon d'« imposer une cohérence » (Schön, 1994) à la situation racontée, en déterminant la manière dont ils et elles s'y mettent en scène. Concrètement, l'essence de ces messages livrés nous est apparue se concentrer autour de quelques phrases par récit.

Un deuxième regard, transversal cette fois, sur les 11 récits nous a ensuite permis de dégager que ces messages livrés révèlent deux types de rapports, comme si les enseignant.e.s avaient approché l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle sous deux angles. Il apparaît ainsi que six récits rendent compte d'un rapport à l'élève, où c'est la relation avec l'élève qui est au premier plan et où la classe est le principal lieu du déroulement de la situation narrée. Par exemple, l'analyse menée a permis de dégager du récit de Stéphanie un message à livrer à propos de l'importance, comme enseignante, de varier ses stratégies, en misant sur le bagage des élèves. Cynie, quant à elle, livre un message à propos de la persévérance à manifester dans la création du lien avec l'enfant. Quatre autres participant.e.s ont davantage axé leur propos vers le rapport à la famille où, aux marges de la classe, c'est la relation avec les parents de l'enfant qui est au cœur du récit. Par exemple, Marie-Ève a insisté sur le respect à avoir face à des familles qui hésitent à parler de leur histoire. Véronique, quant à elle, a parlé de l'importance d'être empathique avec les familles. Finalement, le message livré dans le récit de Sophie, à propos de la responsabilité de l'enseignante de s'adapter aux besoins et aux réalités des élèves et des familles, nous semble relever à la fois du rapport à l'élève et à la famille.

Un troisième regard, sensible (Glaser, 1978), tant sur les messages livrés axés sur le rapport à l'élève que sur ceux axés sur le rapport à la famille, nous a menées à mettre en évidence que les enseignant.e.s, à travers la situation racontée dans les récits, font montre et rendent compte d'une activité prudentielle (Champy, 2009). Plus spécifiquement, cette prudence nous apparaît combiner à la fois une nécessaire sensibilité et une certaine vigilance par rapport aux élèves issu.e.s de l'immigration et aux familles dont il est question, mais aussi au contexte dans lequel se déroulait la situation racontée. C'est un peu comme s'il y avait un certain élan à s'engager dans la situation problématique et auprès des élèves et de leurs familles, mais que cet élan se devait également d'être réfléchi. Plus spécifiquement, ce sont cinq manières d'agencer sensibilité et vigilance qui ont émergé de l'analyse en trois temps menée et dont témoignent les enseignant.e.s à travers les messages livrés dans leurs récits respectifs.

La présentation des résultats

Afin de présenter les cinq agencements ayant émergé, nous en abordons d'abord les trois déclinaisons identifiées dans le rapport à l'élève, puis les deux déclinaisons dans le rapport à la famille.

Sensibilité et vigilance dans le rapport à l'élève

À travers leurs témoignages, Marie-Christine, Stéphanie et Sophie nous ramènent à l'importance de prendre en compte le vécu et le bagage des élèves, sans pour autant diminuer les attentes envers eux. Les extraits qui suivent illustrent comment la sensibilité et la vigilance s'agencent pour elles :

Tu ne peux pas laisser un élève ne pas faire ce qui est demandé en classe. Par contre, tu peux trouver un chemin différent pour y arriver. (Marie-Christine)

C'est en s'intéressant à qui ils sont et en reconnaissant leur bagage qu'on parvient à les faire cheminer, pas en essayant de leur faire apprendre le français de façon coercitive. Quand ça ne fonctionne pas, il faut trouver d'autres chemins. Les moyens peuvent être différents, mais l'objectif demeure le même. (Stéphanie)

Si un enfant n'est pas disponible aux apprentissages, c'est à nous à le rendre disponible. [...] C'est notre devoir de nous adapter à leurs besoins pour que les choses se passent bien. (Sophie)

Ainsi, il semble que, pour elles, l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle suppose une diversification et une différenciation des stratégies mises en place, mais sans perdre de vue les objectifs d'apprentissage. Cynie et Maggie éclairent quant à elles un autre agencement de la sensibilité et de la vigilance en nous ramenant, d'une part, à l'importance de construire une relation avec les élèves et à faire preuve de persévérance à cet égard et, d'autre part, à la responsabilité de l'enseignante de prendre l'initiative et en quelque sorte de porter cette relation. Ces extraits en témoignent :

Je le savais déjà, mais l'effet enseignant — la relation avec l'élève — c'est tellement important! [...] C'était la première fois que je faisais autant d'efforts pour ne pas abandonner. Je me suis dit que j'allais trouver un moyen de passer à travers ou du moins d'établir une relation avec lui. (Cynie)

«À moment, arrête tout. Assieds-toi avec eux pour discuter. Demande-leur de te parler d'eux et ouvre-toi pour mieux les connaître. [...]» C'est comme ça que le lien se crée, quand les élèves sentent que tu t'intéresses à eux. (Maggie)

Ainsi, malgré certains préjugés, souligne Maggie, ou en dépit d'une mère qui ne semblait pas vouloir coopérer, comme l'a confié Cynie, créer un lien avec les élèves demeure primordial. Pour elles, la responsabilité de cette relation appartient à l'enseignante.

Gigi et Mélanie, pour leur part, nous parlent d'une nécessaire sensibilité au soutien des élèves, mais aussi d'une vigilance pour respecter leurs rythmes, sans vouloir aller trop vite, tant pour ne pas précipiter les apprentissages scolaires que pour s'adapter mutuellement l'un à l'autre, comme elles en témoignent ici :

On n'a pas besoin de sortir nos cartes de crédit et de leur acheter quelque chose. [...] Nos élèves doivent se sentir en sécurité à l'école. Comme certains ont vécu des choses vraiment difficiles avant d'arriver, il faut d'abord les stabiliser et après mettre l'accent sur le scolaire. (Gigi)

Ce que je dirais à un enseignant qui vit une situation similaire à la mienne [...] ça serait de laisser à un élève qui vient d'arriver le temps de s'adapter. Il faut aussi prendre le temps de l'observer pour mieux le connaître et cibler des leviers d'intervention. (Mélanie)

Ainsi, pour elles, il est essentiel de s'intéresser aux élèves, de leur laisser le temps de se *stabiliser* dans leur nouveau contexte et de leur permettre de développer un sentiment de sécurité, pour ensuite pour mieux cibler les interventions à mettre en place. Cela, comme le précise Gigi, ne nécessite pas d'investissement financier; c'est davantage d'un investissement affectif dont il est question.

Sensibilité et vigilance dans le rapport à la famille

De leur côté, François, Sophie et Marie-Ève insistent plutôt sur l'importance de bâtir une relation avec les familles, tout en rappelant l'importance de respecter l'intimité de celles-ci dans la volonté de créer des liens. Ces extraits rendent compte de leurs propos respectifs :

L'implication et le consentement des parents, c'est important : on ne peut pas aller très loin quand ils ne sont pas d'accord. Des fois, ils cachent des petites choses alors c'est important de communiquer avec eux et de créer un lien. (François)

De s'intéresser aux familles, ça ne veut pas dire de porter leur bagage et de résoudre leurs difficultés. Mais on peut quand même les écouter sans les juger et être sensibles à ce qu'ils vivent. (Sophie)

Une autre chose qui a été importante pour moi, pendant cette année-là, c'est d'accepter de ne pas tout savoir. Je me posais beaucoup de questions, mais je n'avais que peu d'informations et de réponses. Il fallait que je respecte le fait que les parents ne veulent pas tout dévoiler sur leur histoire et que je ne sois pas intrusive. (Marie-Ève)

Ainsi, que ce soit en sollicitant leur implication et en communiquant avec elles, en les écoutant sans les juger ou encore en n'exigeant pas une transparence sans faille de leur part, ces enseignants.e.s plaident pour la création d'une relation empreinte de respect avec les familles d'élèves issu.e.s de l'immigration.

Marjo et Véronique, par l'agencement sensibilité-vigilance qui se dégage des messages livrés par leurs récits, vont plus loin dans les conditions d'établissement d'une relation avec les familles. Dans les extraits qui suivent, elles insistent sur la nécessaire sensibilité à leurs réalités, tout en ne brusquant pas les choses, tant en ce qui concerne l'apprentissage du français, pour celles d'entre elles qui sont allophones, qu'en ce qui a trait à leur entrain à se dévoiler et à se raconter.

Tout se passe au bon moment. Si on essaie d'imposer le français dès le début, à des personnes qui sont en survie, on n'aura jamais leur participation et on va créer une situation dans laquelle il va y avoir de la rancune. [...] Je me disais : « Les parents et moi, on doit se comprendre. » La confiance, c'est le numéro un et la compréhension, le numéro deux. (Marjo)

Il ne faut pas être dur avec les parents immigrants et s'adapter à eux. Il faut les accueillir. [...] Il ne faut pas toujours calculer ses minutes. Il faut faire attention parce qu'on travaille avec des familles qui ont beaucoup de vécu. Ce ne sont pas des dossiers. (Véronique)

Ainsi, on comprend que, pour Marjo et Véronique, les relations avec les familles d'élèves issu.e.s de l'immigration comportent une part de fragilité et que, pour que celles-ci se développent, il faut reconnaître leurs réalités et ne pas les traiter comme *des dossiers*. Il faut aussi se donner le temps, parce que *tout se passe au bon moment*. Toutes deux confient aussi que pour y arriver, il peut être quelquefois nécessaire de déborder de sa tâche...

La discussion autour des résultats

« Face à des problèmes singuliers et complexes, les professionnels prennent des décisions qui comportent une dimension de délibération et même de pari », nous dit Champy (2009, p. 84). C'est au cœur de leur travail et de leur savoir-agir professionnel que nous plongeons les enseignant.e.s à qui nous avons proposé de se raconter. Ces récits ont en commun de porter sur l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, champ pour lequel, on peut s'en réjouir, une compétence a été formalisée (Potvin *et al.*, 2015). Après avoir effectué une caractérisation de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, nous tenterons de la mettre en dialogue d'abord avec les finalités de la compétence interculturelle et inclusive, puis avec ses composantes.

Une caractérisation émergente de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle

L'analyse menée a permis de dégager des récits ce que nous avons appelé des « messages livrés », qui dévoilaient deux angles d'approche de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle : le rapport à l'élève et le rapport à la famille. Il y a lieu de croire que le fait que les récits aient été recueillis auprès d'enseignant.e.s à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire joue dans la mise à l'avant-plan de l'un ou de l'autre dans la narration. Le fait que, même sollicité.e.s pour des récits portant sur des situations se déroulant en classe, des enseignant.e.s aient choisi des situations et en aient bâti l'intrigue en mettant les familles à l'avant-plan nous éclaire sur la manière dont ils et elles conçoivent leur rôle auprès des élèves issu.e.s de l'immigration et de leurs familles et sur la manière dont les situations qu'ils et elles rencontrent leur permettent d'en étendre, d'en maintenir ou d'en restreindre les contours. Giddens (1987) parle d'une « zone de pouvoir » en faisant référence à un espace où l'on ressent un sentiment de compétence à agir et à l'intérieur duquel on exerce son contrôle réflexif; il pourrait être intéressant, éventuellement, d'aborder les récits sous cet angle.

L'analyse a également permis de mettre en lumière, partant des messages livrés par les 11 récits, la « prudence » (Champy, 2009) dont font preuve les enseignant.e.s dans leur intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. La manière habile dont ces dernier.ère.s exercent cette prudence en combinant, dans l'action, sensibilité et vigilance, fait en effet écho à deux traits des professions à pratique prudentielle (Champy, 2009), soit la complexité des situations rencontrées et l'imprévisibilité des solutions à apporter.

Nous avons ainsi dégagé cinq agencements qui permettent d'apprécier que, pour les enseignant.e.s, l'engagement dans la situation problématique et donc auprès des élèves et de leurs familles, avec toute la sensibilité que cela suppose, est indissociable d'une prise de précautions et de l'exercice d'une vigilance à cet égard. En cela, les récits nous révèlent que le savoir-agir est une équilibration constante (Schön, 1983) dans laquelle l'enseignant.e ne peut être guidé.e que par son jugement et par ce processus de problématisation et de délibération (Le Boterf, 2000) développé devant la situation rencontrée.

Partant de ces agencements, il nous apparaît possible de proposer une caractérisation émergente de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. Ainsi, nous disent les enseignant.e.s, cette intervention suppose, à l'égard des élèves issu.e.s de l'immigration et de leurs familles, à la fois :

- d'être sensible au vécu et au bagage des élèves, tout en étant faisant preuve de vigilance pour ne pas diminuer les attentes ;
- d'être sensible à construire une relation avec les élèves, tout en étant faisant preuve de vigilance pour ne pas attribuer aux élèves la responsabilité de celle-ci ;
- d'être sensible à soutenir les élèves, tout en faisant preuve de vigilance pour respecter leurs rythmes ;
- d'être sensible à créer une relation avec les familles, tout en faisant preuve de vigilance pour préserver leur intimité ;
- d'être sensible aux réalités des familles, tout en faisant preuve de vigilance pour ne pas brusquer les choses.

Vers une compétence interculturelle et inclusive en acte

La compétence interculturelle et inclusive (Potvin *et al.*, 2015) poursuit deux finalités. La première, « Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire », vise la transformation sociale et concerne l'ensemble des élèves, nonobstant leurs différences. La deuxième, « Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés », a trait à la prise en compte des réalités et des expériences des élèves issu.e.s de la diversité ethnoculturelle et vise, quant à elle, l'équité (Potvin *et al.*, 2015, p. 12-13).

Les cinq caractéristiques présentées plus haut nous semblent dans une large mesure relever davantage de cette deuxième finalité, celle d'équité, que de la première, relative à la transformation sociale. En effet, que l'on fasse référence, dans la première caractéristique, à la nécessaire sensibilité au vécu et au bagage des élèves ou, comme dans la cinquième, aux réalités des familles, il nous semble qu'on éclaire différentes facettes de la manière dont peut s'actualiser l'équité à l'école. Plus encore, tout se passe comme si, en identifiant la vigilance à exercer pour respecter les rythmes des élèves dans la troisième caractéristique, pour ne pas brusquer les familles dans la cinquième et pour préserver leur intimité dans la quatrième, on en venait du même coup à éclairer certains écueils à éviter dans la mise en œuvre de l'équité en classe ou dans les relations avec les familles. Les enseignant.e.s nous renseignent ainsi sur les enjeux vécus dans l'établissement et le maintien de telles relations et nous permettent de mieux comprendre, voire de nuancer, les défis déjà identifiés par la recherche en lien avec les relations

école-famille immigrante (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016) et éventuellement d'éclairer les modes de collaborations déployés (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

Le fait que ni les messages livrés ni les caractéristiques de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle ne font, du moins explicitement, référence à la première finalité de la compétence relative à transformation sociale n'est, somme toute, pas si surprenant. Il est admis que la mise en œuvre de l'éducation interculturelle et la promotion du vivre-ensemble auprès des élèves québécois.es de toutes origines constituent un aspect négligé tant dans la formation que dans la pratique des intervenant.e.s scolaires (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015 ; MELS, 2014). Sur une note plus positive, puisque la première finalité est plus large que la deuxième et donc qu'elle l'inclut en quelque sorte, on peut aussi considérer, à l'instar de Borri-Anadon *et al.* (2015), que la prégnance des liens entre les caractéristiques et la deuxième finalité, constitue un premier pas dans l'actualisation de la compétence interculturelle et inclusive. En effet, « la reconnaissance de la diversité des réalités et expériences des élèves, notamment les plus vulnérables, n'est qu'un premier pas vers [une éducation interculturelle et inclusive] car seule, elle peut résulter en une cristallisation de la différence et engendrer du même coup des inégalités entravant l'équité » (p. 59).

Telle que formalisée par Potvin *et al.* (2015), la compétence interculturelle et inclusive s'articule autour de six composantes qui visent chacune un aspect précis de l'éducation interculturelle et inclusive : 1) Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination ; 2) Adopter des attitudes, comportements et pratiques permettant de contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste ; 3) Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenant.e.s en vue de soutenir leur réussite éducative ; 4) Développer chez les apprenant.e.s une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne ; 5) Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteur.trice.s de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires et 6) S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive (Potvin *et al.*, 2015, p. 40-45).

Il nous apparaît que deux de ces composantes sont particulièrement interpellées par les cinq caractéristiques identifiées : la troisième, qui renvoie à l'adoption d'attitudes et de pratiques qui reconnaissent la diversité des expériences et des réalités des élèves issu.e.s de l'immigration et la cinquième, relative notamment à la collaboration avec les familles en tenant compte, ici aussi, de leurs expériences et de leurs réalités. Il s'agit d'ailleurs de deux composantes qui sont associées à la finalité d'équité dans le modèle de compétence (Potvin *et al.*, 2015).

Il nous semble que la deuxième caractéristique, qui renvoie à la responsabilité de l'enseignant.e, en tant que professionnel.le, de construire une relation avec les élèves et au danger de ne pas s'attribuer l'initiative de celle-ci, interpelle également la composante 1 de la compétence, qui a trait au développement de savoir-être nécessaires à la mise en œuvre d'une éducation interculturelle et inclusive. Il en va de même avec la première caractéristique, qui appelle d'une part à la sensibilité au vécu et au bagage des jeunes

issu.e.s de l'immigration, renvoyant ainsi peut-être davantage à la composante 3, et, d'autre part, à la vigilance pour ne pas diminuer les attentes envers eux, s'inscrivant ainsi en lien avec la composante 1, relative au développement d'une conscience professionnelle critique entre autres envers les processus scolaires qui créent de l'exclusion et de la discrimination. Tout se passe comme si les enseignant.e.s soulignaient l'importance d'être aussi critiques envers leurs propres pratiques.

De manière plus large, il nous semble que les résultats de notre analyse mettent en lumière de manière éloquente ce que nous avons dit plus tôt à propos de l'irréductibilité d'une compétence à ses composantes. En effet, ce que nous montrent les agencements sensibilité-vigilance dégagés et donc notre caractérisation de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, c'est que les enseignant.e.s n'agissent pas selon une composante de la compétence à la fois. Leur effort est de combiner certaines composantes plus que d'autres, de sorte qu'ils et elles n'interviennent pas auprès de l'élève issu.e de l'immigration sans se préoccuper aussi de sa famille, par exemple. Ainsi, ils ne peuvent pas s'intéresser au parcours migratoire d'un.e élève ou de sa famille en ne voyant pas les dangers de stigmatisation et de discrimination auxquels ce geste peut les exposer, ou sans se questionner de manière critique sur la possibilité d'être perçus comme intrusif.ve.s. C'est là que réside leur savoir-agir, ce « répertoire d'actions et de compréhensions qui s'enrichit avec l'expérience de la pratique » (Schön, 1983). C'est, il nous semble, à cela que réfère Champy (2009, p. 84) quand il parle du travail professionnel comme ne « consist[ant] pas – ou pas principalement – à appliquer *mécaniquement* des savoirs scientifiques », renvoyant du même coup à sa dimension prudentielle, dont notre analyse propose diverses actualisations en contexte de diversité ethnoculturelle. Il y a évidemment lieu de croire qu'il en existe d'autres.

Conclusion

Cet article souhaitait mettre en dialogue des récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle et des prescriptions à cet égard, plus spécifiquement la compétence interculturelle et inclusive telle que formalisée par Potvin *et al.* (2015). Cette mise en dialogue nous a permis de mettre en évidence le potentiel du récit de pratique pour comprendre la manière dont les prescriptions sont actualisées sur le terrain. En effet, tout se passe comme si les résultats présentés ici éclairaient l'idée que le savoir-agir (la compétence dans l'action) ne se présente pas comme le savoir normatif (la compétence telle que formalisée). Il s'agit là d'une prise de conscience nécessaire pour (re)penser une formation à l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle qui souhaite rapprocher la théorie et la pratique et préparer à ses enjeux actuels.

Note

¹ Il s'agit du projet *Intervenir en contexte de diversité ethnoculturelle : se raconter. Un projet de reconstruction et de théorisation de récits de pratique d'enseignants* (Audet, Lafortune, Potvin, Mc Andrew et Desgagné, 2018-2021). Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) pour le soutien financier. Nous tenons également à remercier Serge Desgagné, de même que les évaluateurs et évaluatrices externes pour leurs commentaires judicieux.

Références

- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 137-152). Presses de l'Université du Québec.
- Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*. Presses universitaires de France.
- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Audet, G. (2010). Composer avec la diversité culturelle en classe de maternelle : résultats d'une analyse de récits de pratique enseignante. *Revue de l'intégration et des migrations internationales/Journal of International Migration and Integration (RIMI/JIMI)*, 12(1), 43-60.
- Audet, G., Mc Andrew, M. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Partnership between schools and immigrant families and communities. Dans C. Timmerman, N. Clycq, J. Haers, M. Mc Andrew et S. Mels et A. Balde (dir.), *Youth, in Education. The necessity of valuing ethnocultural diversity* (p. 215-232). Routledge.
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 49-64). Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Champy, F. (2009). *La sociologie de professions*. Presses Universitaires de France.
- Delruelle, E. et Torfs, R. (2005). *Commission du dialogue interculturel, Rapport final*. Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme. Bruxelles.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Nathan.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). *Le discours du personnel des écoles sur la diversité de la clientèle scolaire* [communication orale]. 60^e Congrès de l'ACELF, Toronto, Canada.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Presses Universitaires de France.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 169-181). L'Harmattan.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.
- Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle au Québec : contexte, programmes et débats, bilan. *Revue japonaise des études québécoises*, 8, 3-25.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998). *Une école d'avenir : La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001). *Programme de formation à l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Portail informationnel, Données au 04-02-2020*. Système Charlemagne, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de réussite éducative, Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998)*. Rapport d'évaluation.
- Murphy, T. (2014). *Les représentations des enseignants quant à l'intégration des élèves allophones à Montréal* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-180.
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Rapport de recherche remis au ministère du Patrimoine canadien, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Laroche-Audet, J., Armand, F., Beck, I. A., Cividini, M., ... Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basics Books
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Thamin, N., Combes, É. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises, Dans S. Galligani, S. Wachs et C. Weber (dir.), *École et langues : difficultés en contextes* (p. 17-40), Éditions Riveneuve.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes/école. De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.

Pour citer cet article

- Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). Une compétence interculturelle et inclusive « en acte » : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. *Formation et profession*, 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.612>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.613>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Gérer les contraintes dans une classe multiethnique : l'angle de l'activité enseignante

Rola **Koubeissy**
Université de Montréal (Canada)

Geneviève **Audet**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Managing the Constraints in a Multiethnic Classroom :
the Angle of Teaching Activity

doi: 10.18162/fp.2022.613

Résumé

Cet article vise à étudier l'activité enseignante à partir de données issues d'une recherche sur la reconstruction de récits de pratique d'enseignants en milieu multiethnique au Québec. Plus spécifiquement, l'article explore les raisons qui motivent trois enseignants à prendre des décisions pour faire face à une situation problématique qui met en scène un élève issu de l'immigration à la lumière des prescriptions et du contexte de leur classe. L'analyse des récits met en exergue trois modalités de la mise en œuvre de l'activité enseignante : se conformer aux prescriptions, déjouer les prescriptions et agir sur les prescriptions.

Mots-clés

Activité enseignante, récits de pratique, milieu multiethnique, prescriptions, décisions.

Abstract

This article aims to study teaching activity in a multiethnic context. Data were collected in the context of a research project in Québec about reconstruction of teachers' stories of practice in a multiethnic environment. More specifically, the article explores the reasons that induce three teachers to make their decisions to face a problematic situation with an immigrant student, by virtue of the prescriptions and the context of their class. The results show three ways of implementing the teaching activity: complying with the prescriptions, manipulating the prescriptions and acting on the prescriptions.

Keywords

Teaching activity, story of practice, multiethnic context, prescriptions, decisions.

Introduction

Le changement dans le portrait sociodémographique de la société québécoise et l'hétérogénéité de sa population entraînent des répercussions sur le système éducatif et, en conséquence, sur le travail des enseignants. Ces derniers, qui avaient toujours le défi de mobiliser des ressources diverses et efficaces quant aux imprévus et de combler l'écart entre le prescrit et le contexte de leur travail (Lantheaume, 2007), doivent composer avec une nouvelle réalité. Apple (2011) considère que les flux de migration provoquant des dynamiques sociales exercent des impacts considérables sur ce qui compte comme une connaissance officielle pour la société d'accueil et comme un enseignement efficace. Dans ce contexte de diversité, notre article explore, à partir des résultats issus d'une analyse des récits de pratique d'enseignants (Desgagné, 2005) en milieu multiethnique au Québec, les raisons qui motivent trois d'entre eux à prendre des décisions pour aborder une situation problématique qui met en scène un élève issu de l'immigration à la lumière des prescriptions et du contexte de leur classe.

Problématique

Dans un contexte scolaire marqué par la diversité ethnoculturelle, linguistique et sociale des élèves, la prise en compte de l'hétérogénéité devient une nécessité pour les enseignants. Ces derniers sont appelés à adapter davantage leurs pratiques (Armand, 2013), à ajuster leurs interventions (Tardif et Lessard, 1999) et à développer des pratiques pédagogiques et de nouvelles stratégies pour couvrir les besoins diversifiés des élèves, dont ceux d'origine immigrante (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). Leur travail devient multiple (Koubeissy,

2019). Confrontés à cette complexification de leurs tâches (Tardif et Lessard, 1999), les enseignants sont placés devant un double défi. D'une part, celui de mettre en œuvre les prescriptions telles que le curriculum, les évaluations, le bulletin et tout ce qui leur est demandé en matière d'enseignement. D'autre part, celui d'incorporer les plans d'action résultant des politiques institutionnelles et gouvernementales en matière d'éducation interculturelle et d'intégration scolaire des élèves immigrants (MEQ, 1998). Ce défi implique, dans certains cas, une redéfinition de leur travail selon trois enjeux : un enjeu pédagogique, un enjeu culturel et un enjeu social (Koubeissy, Malo et Borges, 2012). Une triple tâche, que Gérin-Lajoie (2002) définit comme complexe, consiste à transmettre les connaissances aux élèves, à les socialiser et à les soutenir dans leur intégration culturelle et linguistique. Dans le même sens, Piquemal et al. (2009) qualifient ce travail de lourde tâche accompagnée d'adaptation et d'ajustement pédagogiques selon les besoins et les niveaux des élèves.

Cette prise en compte de l'hétérogénéité est un processus ambigu qui place les enseignants devant un dilemme (Kamano et Benimmas, 2017) et qui leur pose des défis pédagogiques et sociaux (Akkari, 2009). Ils perçoivent l'hétérogénéité de manière différente : certains la vivent comme un grand défi (Tardif et Lessard, 1999), d'autres ne voient pas la différence culturelle entre leurs élèves et les traitent tous de la même manière (Akkari et Radhouane, 2019) et certains considèrent qu'il est de plus en plus difficile de couvrir les besoins de tous les élèves, surtout lorsqu'il s'agit de nouveaux arrivants (Piquemal *et al.*, 2009). Pour pouvoir fonctionner dans un tel contexte hétérogène, il est important que les enseignants possèdent des compétences interculturelles (Amireault et Bhanji-Pitman, 2012; Armand, 2013; Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016; Steinbach, 2012). Pourtant, l'acquisition de ces compétences est un processus continu qui n'exige pas seulement la connaissance des élèves et de leurs histoires vécues dans la nouvelle société, mais aussi la compréhension du bilan de leurs expériences avant leur immigration (Apple, 2011). De plus, l'enseignement dans un tel contexte exige que les enseignants développent des situations d'échange et trouvent des ressources convenables pour aider l'élève à reconstruire son identité individuelle et sociale durant son interaction avec de nouvelles expériences culturelles et sociales (Gibbons, 2002; Gorgorio et Planas, 2005).

Cadre théorique

Comment comprendre les raisons qui poussent les enseignants à prendre des décisions pour aborder une situation qui met en scène un élève issu de l'immigration? Dans cet article, nous situons les récits de pratique dans le cadre d'analyse du travail enseignant (Amigues, 2003; Goigoux, 2007; Tardif et Lessard, 1999) en considérant que le récit renvoie à une activité enseignante qui se déroule dans un contexte historico-culturel précis. Cela nous permet de comprendre le travail de l'enseignant tel qu'il le conçoit dans le contexte réel de sa classe et les raisons qui le poussent à prendre des décisions pour répondre à une situation tout en tenant compte des éléments qui composent la classe et de son rapport aux prescriptions. Enfin, il nous permet de décrire «les compromis auxquels parviennent les enseignants pour atteindre, en contexte, leurs multiples objectifs» (Goigoux, 2007, p. 48).

Du travail prescrit au travail réel

Le travail prescrit est ce que l'institution scolaire définit et communique aux enseignants pour les aider à réaliser le travail (Goigoux, 2007). Il répond à l'ensemble des normes scolaires et des prescriptions qui organisent leur travail (Courally, 2007). C'est un travail planifié et mesuré (Tardif et Lessard, 1999), puisque ses marges sont limitées par les prescriptions formelles. Bien que ce travail comprenne cette partie commune à tous, il comporte aussi une manière de faire singulière (Altet, 2002). Nous avons mentionné plus haut que les enseignants sont appelés à adapter davantage leurs pratiques et leurs interventions dans un contexte multiethnique. Mais, est-ce que, dans la réalité, les enseignants sont capables de faire tout ce qui leur est demandé? Les enseignants n'intègrent pas nécessairement les prescriptions telles quelles; ces dernières font l'objet d'interprétation et de redéfinition de leur part (Amigues, 2003; Courally, 2007; Goigoux et Serres, 2015). De plus, les enseignants s'imposent des tâches qu'ils mettent en œuvre pour aborder une situation problématique, et ce, selon la perception de leur rôle en contexte multiethnique à la lumière des prescriptions et des facteurs contextuels. C'est le travail réel qui réfère à l'activité. Ce travail est le résultat d'un ajustement continu des actions de l'enseignant selon sa lecture de la situation. Comment ce travail est-il mis en œuvre?

La prise des décisions : mise en œuvre de l'activité enseignante

La mise en œuvre de l'activité enseignante dépend de plusieurs facteurs, dont la situation du travail incluant le contexte et l'ensemble des prescriptions comprenant le programme scolaire, les évaluations, les plans et autres; les caractéristiques des élèves comprenant leur rapport à l'école et au savoir, leur comportement et leur histoire personnelle; les caractéristiques des enseignants incluant leurs objectifs, expériences, valeurs et croyances (Goigoux, 2007; Goigoux et Serres, 2015). Dans un contexte multiethnique, d'autres caractéristiques s'y ajoutent.

Cette activité enseignante reflète la tension qu'éprouve l'enseignant entre le prescrit et le réel et les ressources qu'il doit mobiliser pour accomplir ce qu'il y a à faire (Amigues, 2003; 2009; Bucheton, 2009; Tardif et Lessard, 1999). Il y a auparavant une responsabilité à définir. En ce sens, la tension de l'enseignant résulte de son sentiment de responsabilité envers ce qui est prescrit, mais aussi de sa responsabilité en ce qui concerne la situation en question. C'est dans ce sens qu'un enseignant redéfinit son activité. Ce faisant, l'enseignant cherche à éviter les coûts et à obtenir des bénéfices (Goigoux, 2007; Malo, 2010) à partir des décisions qu'il prend dans l'action en fonction de ses buts pédagogiques et des facteurs du contexte. Cette prise de décision découle d'un processus de négociation interne de l'enseignant (Bucheton, 2009) entre ses prescriptions et la situation à gérer. En effet, la tension puis la décision relèvent aussi de la façon dont l'enseignant conçoit son rôle auprès des élèves et s'appuient sur sa compréhension et sa vision de la situation dans laquelle il intervient (Beauregard, 2006).

Ainsi, l'événement raconté par les enseignants se situe dans le prolongement de l'activité enseignante. En résumé, les enseignants doivent réguler les tensions entre les prescriptions, la situation vécue avec l'élève immigrant et les facteurs du contexte et prendre des décisions pour agir. C'est ce que nous mettrons en lumière dans les récits de pratique que nous présenterons et interpréterons.

Méthodologie

Les résultats présentés dans cet article proviennent des données recueillies dans le cadre d'un projet qui se déroule au Québec¹, lequel a permis d'obtenir des récits de pratique d'enseignants (Desgagné, 2005) en contexte de diversité ethnoculturelle. Il s'agit de :

orienter les acteurs vers la narration d'un problème à résoudre et à privilégier, dans l'analyse des récits, le savoir agir ou savoir-intervenir que ces acteurs en sont venus à déployer, voire à construire, à partir de cette résolution de problème. (Desgagné, 2005, p. 4)

C'est dans ce sens que nous visons à comprendre les décisions prises par les enseignants pour mettre en acte leur savoir agir.

Les données ont été collectées lors d'entretiens d'explicitation² (Vermersch, 2017) d'une durée d'environ 60 minutes auprès d'enseignants de plusieurs écoles multiethniques à Montréal. On a demandé à ces enseignants de raconter une situation à laquelle ils ont été confrontés en classe avec un élève issu de l'immigration. Une session interactive pour expliquer le projet aux participants a eu lieu avant les entretiens. Ces entretiens permettent aux enseignants d'explicitier leurs savoirs professionnels et nous faire ainsi connaître la partie conscientisable de leurs activités (Goigoux, 2007), y compris leurs décisions, manières d'agir et réflexions. Constituant la principale source de données, les récits ont été mis en forme puis validés par les enseignants avant d'être analysés. Pour les finalités de cet article, nous avons sélectionné trois récits en raison de leur potentiel à illustrer, au fil de la narration, les raisons pour lesquelles les enseignants prennent des décisions tout en gérant les prescriptions et les contraintes du milieu, pour faire face à la situation.

Rappelons que notre objectif est de comprendre les raisons d'agir des enseignants. Pour ce faire, il nous faut, méthodologiquement, avoir accès à leur construction de sens. Ainsi, pour passer de notre posture illustrative à une posture analytique (Demazière et Dubar, 2004), nous avons procédé à une analyse de contenu manifeste qui correspond à ce qui est explicitement exprimé par les enseignants (Kelly, 1984). Le parcours des trois récits nous a permis de dégager les propos des enseignants qui nous aident à comprendre leur agir en classe et les décisions qu'ils ont prises. Respectant la chronologie de la situation telle que narrée par les enseignants, nous avons dégagé un parcours décisionnel pour chaque récit. Pour éviter le risque de sélectionner des propos qui s'articulent fortement avec nos catégories de chercheur, voire notre cadre théorique, nous avons réduit le découpage des propos et considéré la réflexion faite par les enseignants sur la situation, ouvrant ainsi la porte à de nouvelles catégories conceptuelles (Merriam, 1988). Les résultats issus du corpus sont présentés dans la section suivante, puis discutés plus loin. Notons que nous avons utilisé des pronoms fictifs pour désigner les enseignants.

Présentation des résultats

Pour chacun des trois récits, nous présentons un résumé de la situation telle que décrite par l'enseignant. Par la suite, nous exposons le parcours décisionnel qui émerge de l'analyse sous forme d'étapes successives, tout en abordant la réflexion de l'enseignant sur ses actions, rendant ainsi possible une incursion dans certaines raisons qui l'ont poussé à prendre ses décisions.

Cynie - Intervenir tardivement et un sentiment de « culpabilité »

Cynie comptait six ans d'expérience en enseignement au moment de l'entrevue. Elle racontait l'histoire d'un élève né au Québec et de langue maternelle anglaise. Il est arrivé dans sa classe de 3^e année en octobre. À son arrivée, Sean Michael n'avait ni crayons ni cartables et sa mère ne semblait pas « *vouloir coopérer* ». Elle dit avoir géré la situation : « *il a eu droit aux services qui sont pensés pour les immigrants récents [...] et un lunch gratuit le midi.* »

Le parcours décisionnel

Deux étapes émergent de l'analyse quant à la manière dont évoluent les différentes décisions prises par Cynie.

Un lâcher-prise forcé

À son arrivée en classe, Cynie remarque que l'élève a « *un niveau de première année* ». Elle était « *un peu étonnée de la situation* » et « *ne savait pas à qui en parler* ». Elle a demandé l'aide de la direction, mais elle n'a obtenu ce soutien qu'après un certain temps : « *Je n'ai pas vraiment eu de soutien au début.* » Elle se sent « *stressée* » et avoue qu'elle avait pris une distance : « *Je n'avais pas le goût de m'investir auprès de lui pour le moment. D'octobre à fin novembre, je l'ai laissé un peu de côté.* » Elle explique qu'elle avait eu « *plein de choses à gérer* ». Son récit montre qu'au début, ce sont les prescriptions qui l'ont emporté sur le reste, et qu'elle a établi ses priorités : « *J'avais quand même 23 autres élèves à gérer, alors, il fallait que j'y aille par priorité.* » Elle explique sa décision : « *s'il était arrivé en septembre et pas en plein milieu des révisions, ça aurait été différent. Il est arrivé à un mauvais moment de l'année. Je devais me concentrer sur ce qui était pressant avec mes autres élèves.* » Par la suite, elle a pris une autre décision : « *Après les vacances, j'ai commencé à prendre le dessus.* »

Un soutien planifié

Cynie se donne finalement la responsabilité d'accompagner l'élève selon ses propres besoins :

J'avais beau essayer de lui donner ce qu'il lui fallait, je ne répondais pas à ses besoins. Alors, j'ai demandé un plan d'intervention. Donc, quand je savais que c'était des tâches plus difficiles, je m'assoiais avec lui. J'ai compris qu'il avait besoin de plus d'accompagnement. Il se sentait rassuré du fait que je commence avec lui.

Cela a changé la dynamique, selon elle, mais l'élève « *n'a pas réussi son année* », dit Cynie. Elle dit s'être sentie « *un peu coupable par rapport au redoublement.* » Elle s'interroge sur ses interventions : « *Est-ce que si j'avais fait l'effort d'avoir cette relation au lieu d'avoir attendu après le temps des fêtes ? J'aurais pu m'investir davantage, mais en même temps, on ne peut pas sauver tous les enfants.* »

François – Intervenir rapidement et avoir « la foi » en l'élève

Au moment de l'entrevue, François comptait 14 ans d'expérience en enseignement au primaire dans une classe d'accueil formée d'élèves allophones du premier cycle. Il racontait l'histoire de Lee, âgé de six ans, qui était arrivé récemment de Chine et qui a été placé, durant l'année en cours, dans sa classe d'accueil. François disait que Lee avait un comportement qui le « préoccupait » : « Avec le temps, je me suis trouvé face à plusieurs problèmes à la fois : un problème d'intégration, de comportement, de rendement scolaire, de communication. »

Le parcours décisionnel

Trois étapes décrivent les décisions prises par François pour affronter la situation de Lee.

Relever le défi

L'analyse du récit montre que François a rapidement décidé d'agir :

Les difficultés avec Lee étaient tellement flagrantes que, même à l'extérieur de la classe, les gens le remarquaient. J'aurais pu fermer les yeux et laisser aller ça, mais j'ai décidé de ne pas le faire. J'ai décidé d'agir et de considérer cette situation-là comme un défi à relever.

François insiste dans son récit sur sa foi en l'élève : « Tout au long de l'année, j'avais la foi que Lee allait progresser et il a progressé. Pour moi, c'était important d'être patient. »

Connaître l'histoire de l'élève

Pour pouvoir le soutenir, François a décidé de faire la connaissance de sa famille. Il explique cette décision :

Je pense que pour travailler en contexte de diversité ethnoculturelle, il faut lire et se documenter sur ce que nos élèves ont vécu avant d'arriver ici et d'où ils viennent. Par exemple, dans le cas de Lee, j'ai cherché à comprendre comment vivent les gens en Chine, comment fonctionnent les garderies ou les écoles, etc.

Déjouer le contexte

François explique la manière dont il a déjoué les facteurs du contexte pour agir :

Les élèves d'accueil ont le droit de rester deux années dans cette classe. Donc, vu que Lee était très jeune, on a décidé qu'on allait un peu diminuer les attentes scolaires. J'ai essayé de trouver le moyen de le motiver encore plus. Alors, j'ai essayé d'appriivoiser Lee avec la lecture. Lee a fini par se calmer et par s'adapter à son milieu graduellement.

Il nous a expliqué qu'il agissait aussi sur le plan linguistique : « Avant, il parlait beaucoup de choses en mandarin, mais moi, je ne comprenais pas. Je prenais mon cellulaire pour traduire ou bien j'allais chercher un autre élève qui parle la même langue. » Il explique les facteurs du contexte : « Tout ça prenait énormément de patience de ma part au détriment du temps d'enseignement. Cependant, comme je suis à l'accueil, je sens que j'ai une certaine flexibilité et que je peux me rattraper dans le temps d'enseignement. »

Maggie - Intervenir avec hésitation puis changement de stratégies

Maggie avait six ans d'expérience en enseignement au primaire dans un milieu monoethnique au moment du déroulement de la situation. Elle est venue enseigner la musique à des groupes de 5^e et de 6^e années, dans une nouvelle école multiethnique. Elle mentionnait : « *Dès le début de l'année, les élèves de cette classe-là ont été très réfractaires par rapport à ce que je leur proposais. Ils étaient fermés.* »

Le parcours décisionnel

L'analyse du récit démontre trois étapes qui illustrent l'évolution dans les différentes décisions prises par Maggie.

Une position rigide et un choc culturel

Maggie décrit sa première réaction en entrant en classe la première fois : « *J'avoue que j'ai eu un choc quand j'ai constaté la très grande concentration d'élèves d'origine immigrante.* » Elle dit s'être sentie « *stressée les premiers jours* », comme si c'était elle « *la minorité.* » Elle décrit ce qu'elle a ressenti : « *J'étais vraiment désemparée [...]. J'enseignais la musique, donc, pour moi, la culture était vraiment importante.* »

À la suite du choc vécu, il semble que Maggie ait décidé de rester dans sa zone de confort quant au programme scolaire : « *En tant que jeune enseignante, je mettais beaucoup l'accent sur le programme. Je leur proposais un répertoire plutôt québécois.* » Elle signale « *qu'ils demeuraient totalement fermés* » même lorsqu'elle essayait d'autres chansons avec eux. Leur réaction était « *vraiment difficile* », dit-elle. Elle décrit ce qu'elle ressentait : « *cela me confrontait au niveau de mes valeurs.* » Selon elle, les élèves valorisaient seulement leur culture. Maggie nous explique qu'elle insistait pour se limiter au programme : « *pour essayer de me conforter, je me braquais un peu plus chaque fois. Je me disais : "non, le programme, c'est comme ça et on s'en tient à ça."* »

Une hésitation

L'analyse du récit nous a amenées à une nouvelle étape quant à la décision de Maggie : « *Je me suis dit qu'il fallait vraiment que je trouve le moyen de renverser la vapeur parce que je m'apprêtais à passer une année difficile en leur compagnie.* » Il semble qu'elle a commencé à appréhender la situation, mais toujours hésitante : « *Je savais qu'il fallait que je passe par leur culture à eux, mais j'avais peur. Je ne connaissais pas leur musique. Je ne savais pas trop par quel moyen m'y prendre.* »

Un changement

La dernière étape nous montre que Maggie a pris la décision d'aller à la rencontre des élèves : « *J'ai décidé de complètement lâcher prise. J'ai demandé aux élèves ce qu'ils aimaient et je leur ai alors donné le mandat d'apporter de la musique au prochain cours afin de pouvoir en discuter.* » Elle nous explique son action :

« *Je n'ai pas eu le choix. Si je restais campée sur mes positions, je sacrifiais les apprentissages et la qualité de l'enseignement, mais ce n'était pas évident. À cette époque-là, c'était des objectifs à atteindre; c'était beaucoup plus encadrant, j'avais peur de sortir du cadre.* » Selon elle, « *c'était un passage obligé, mais ça ne m'a pas empêchée de faire mes évaluations.* »

Elle décrit sa décision : *« Il a fallu que j'accepte le fait de piler un peu sur mes valeurs liées à mon identité parce qu'ils étaient totalement fermés à la musique québécoise et que moi, je devais m'ouvrir à leur culture. »* Le résultat a été avantageux, selon elle : *« J'ai réalisé que, parce que j'avais choisi de m'ouvrir à eux, ils ont commencé à être moins sur la défensive avec moi. Le climat de classe est devenu plus agréable. »* Dans l'appréciation de son parcours à l'intérieur de cette situation, Maggie nous racontait son changement au sujet de la diversité et de l'immigration : *« C'est l'élément déclencheur qui a fait en sorte que je n'ai plus jamais vu la diversité de la même façon. »* Il semble que cette expérience l'ait marquée :

La situation me confrontait de partout, autant dans ma façon d'enseigner que ma façon d'être, dans mes valeurs québécoises très ancrées de fille qui n'avait jamais été en contact avec l'immigration avant d'arriver à cette école. Cette situation a aussi changé ma façon de concevoir l'immigration. Par la suite, quand j'ai travaillé dans une autre école multiethnique, j'ai vécu une expérience positive.

Finalement, Maggie avouait qu'elle ne devait pas avoir peur du changement : *« De quoi j'ai peur ? De perdre mon identité ? Je ne perds pas mon identité, je suis en train d'enseigner. »*

Discussion

Les trois enseignants ont choisi une situation à raconter, ce qui signifie qu'ils lui ont, chacun à leur manière, accordé une importance et qu'ils ont géré les contraintes du contexte pour agir à la suite des décisions prises. C'est leur activité (Amigues, 2003 ; Goigoux, 20017) qui a été mise en exergue dans leurs récits. Au cœur des prescriptions qui délimitent le contexte de leur travail, les enseignants, comme le montrent les récits, ont procédé différemment dans leur gestion des prescriptions pour faire face à la situation.

Aux premières étapes du parcours décisionnel dégagé de chaque récit, seul François avait, dès le début, effectué une lecture rapide de la situation en faveur du soutien de l'élève. Pour sa part, Cynie a décidé d'outiller l'élève par des effets scolaires et assuré un lunch le midi, des actions qu'elle a pu faire hors classe sans affecter le temps de classe. Pourtant, elle a décidé de reporter son intervention en classe jusqu'à la fin de la période d'examens. La situation de Maggie est un peu plus particulière : bien qu'elle ait perçu la situation dès le début, elle l'a interprétée avec le regard d'une nouvelle enseignante qui n'a pas d'expérience dans un milieu multiethnique et qui doit suivre les prescriptions et le programme scolaire comme tels. Elle l'a perçue aussi comme une situation qui a mis « ses valeurs québécoises » à l'épreuve, et elle s'est « braquée » pour ne pas faire de compromis. Ces premières étapes nous livrent l'impression que la lecture initiale des situations par les trois enseignants dérive d'une culture qui s'ancre dans leurs pratiques professionnelles routinières. Bien que les trois se sentent responsables envers les élèves en question, ils cherchent à rester fidèles aux prescriptions. Même pour François, il est possible que ce qui l'a encouragé à prendre une décision rapide soit dû au fait que les élèves sont souvent deux ans en classe d'accueil et que le programme y est flexible.

Les autres étapes des parcours décisionnels nous révèlent que les enseignants réinterprètent les situations à la lumière des réactions des élèves et de nouveaux éléments du contexte et prennent d'autres décisions. Lorsque Maggie a senti que la situation s'aggravait, elle a décidé d'agir sur le contexte et de changer de stratégie. François a décidé de faire la connaissance de Lee, tandis que Cynie a décidé, quant à elle,

de soutenir son élève. C'est comme si ces enseignants ressentent une charge mentale de travail (Tardif et Lessard, 1999) résultant de leur confrontation de la situation, mais aussi de leurs décisions initiales, ce qui pourrait imposer des changements dans ces décisions (Tardif et Lessard, 1999). Comment ces enseignants prennent-ils les différentes décisions ?

À la recherche d'un équilibre : négocier en matière de coût et de bénéfice

Les trois enseignants prennent leurs décisions en recherchant un équilibre entre les prescriptions, le contexte de la classe et la situation elle-même (Amigues, 2003; 2009; Goigoux, 2007). Pourtant, comme le soutient Bucheton (2009), toute prise de décision aboutissant à un ajustement dans le travail de l'enseignant est envisagée en matière de dilemmes et de tensions.

Dans le cas de Cynie, il semble que l'arrivée tardive de l'élève, son niveau scolaire, la direction qui ne l'a pas soutenue au début et la période d'examens des élèves sont tous des éléments du contexte qui ont limité sa marge de manœuvre et l'ont poussée à prendre la décision de reporter son intervention. Ces éléments génèrent une tension quant au choix à faire : soutenir l'élève versus la perte de contrôle de la classe qui est en période d'examens. Cynie a décidé d'établir une limite dans son intervention auprès de l'élève pour ne pas perdre la classe (Mencacci et Guélidi, 2010). Il semble que la difficulté de la gestion des prescriptions a réduit son engagement dans la situation (Amigues, 2003). Elle a donc agi par priorité. En matière de coût et de bénéfice, Cynie ne voulait pas consacrer de temps à l'élève au détriment des autres élèves. Lorsque les facteurs du contexte changent et que les prescriptions sont moindres après la période des fêtes, elle décide de soutenir l'élève. Elle n'a donc pas lâché la situation. La décision de retarder son intervention a engendré chez elle un sentiment de culpabilité et des questionnements sur l'efficacité de sa décision, surtout que l'élève a dû redoubler sa classe. Comme le soutient Amigues (2009), les prescriptions engendrent chez l'enseignant des questionnements professionnels sur ce qu'il pourrait faire de plus ou faire autrement. De plus, le calcul coût-bénéfice pourrait occasionner des difficultés pour l'enseignant (Lantheaume, 2007), étant donné qu'il s'évertue à établir des compromis dont il n'apprécie pas les résultats.

Il semble que la tension vécue par François soit moindre puisqu'il a « *une certaine flexibilité* ». En effet, il a exploité la marge de manœuvre dans son travail pour prendre en considération la situation. En matière de coût et de bénéfice, il a assuré l'équilibre entre les besoins de Lee et la situation de la classe d'accueil en général. Il a ajusté ses pratiques pour répondre aux besoins de l'élève sans être limité par le fait qu'il doit terminer le programme scolaire dans un an. Il n'était pas mis devant la tension de perdre le contrôle de sa classe, mais il avouait quand même avoir sacrifié parfois le temps d'enseignement en travaillant avec Lee. Le contexte de la classe l'a aidé, mais sa patience et son insistance à comprendre le trajet migratoire de l'élève reflètent une certaine prise de conscience (Freire, 2018) de la réalité de l'élève et de ce qu'il pourra vivre dans la société d'accueil. Pour mieux s'investir dans sa décision, il a eu recours à une activité partagée (Amigues, 2009) avec ses collègues qui ont tous décidé de prendre en compte le parcours migratoire des parents de Lee afin de pouvoir mobiliser des outils efficaces pour son soutien. Rejoignant les propos de Apple (2011), pour François, ce n'est donc pas seulement le vécu de l'élève qui compte, mais aussi son histoire de migration.

Contrairement à François, Maggie refusait au début de faire des compromis concernant le programme scolaire. Elle se heurtait à plusieurs limites en tant que nouvelle enseignante : l'approche par objectifs, le programme scolaire et toute autre prescription. Elle n'avait pas encore l'expérience professionnelle pour transformer les prescriptions (Amigues, 2009). De plus, il y a le choc vécu devant la réalité de la classe et le fait d'être « *la minorité* ». Au début, elle considérait que la situation mettait ses valeurs à l'épreuve. Elle a décidé, en matière de coût et de bénéfice, de se limiter au programme pour pouvoir enseigner, évaluer et contrôler la classe. Elle « *avait peur de sortir du cadre du programme* » et que l'ajustement de ses pratiques risque de lui faire perdre ses valeurs et son identité. À la suite de la résistance des élèves, elle a été obligée de changer de stratégie et d'intégrer d'autres éléments culturels dans son enseignement. Elle analysait la situation différemment, en matière de coût et de bénéfice. Elle affirmait que « *si je restais campée sur mes positions, je sacrifiais les apprentissages et la qualité de l'enseignement.* » Elle a ajusté ses pratiques et en a coconstruit d'autres avec ses élèves (Bucheton, 2009 ; Freire 2018). Leur engagement à la suite de cet ajustement lui a permis de réaliser l'efficacité de ses actions ; elle les a sécurisés en respectant leurs valeurs culturelles (Godbout, 1984). En effet, Maggie a développé, à partir de ces défis, des occasions d'apprentissage pour tous les élèves (Jean et Etienne, 2009). De plus, son rapport à l'autre a changé : elle a connu ses élèves en entrant dans une relation intersubjective avec eux, dépassant ainsi la sphère des perceptions à partir de leurs cultures (Audet, 2018). Le processus d'ajustement professionnel (Bucheton, 2009 ; Lantheaume, 2007) a été accompagné d'un changement sur le plan de sa position envers l'immigration. Cela révèle un niveau de conscience en développement (Freire, 2018) l'aidant à réussir d'autres expériences dans des milieux multiethniques. Elle a réalisé qu'elle a gagné le contrôle de sa classe et, en même temps, elle n'a rien perdu sur le plan pédagogique ni sur le plan de ses valeurs.

Conclusion

Vers une activité enseignante adaptée au contexte multiethnique

Cet article souhaitait comprendre les raisons qui ont motivé trois enseignants à prendre des décisions pour affronter une situation qui met en scène un élève issu de l'immigration. Les récits des enseignants témoignent de leur manière de faire face à la situation et du rapport qu'ils établissent avec l'élève. Ils définissent leur responsabilité à la lumière de l'ensemble des caractéristiques du contexte. Il semble que les trois enseignants n'ont pas vécu la même tension pour aborder la situation avec leur élève. Leur évaluation de la relation coût-bénéfice dépend d'une interprétation différente de la situation et d'un processus de négociation interne qui reflète leur rapport aux prescriptions. L'analyse des trois récits nous a permis de mettre en exergue trois modalités de la mise en œuvre de l'activité enseignante : se conformer aux prescriptions (Cynie), déjouer les prescriptions (François) et agir sur les prescriptions (Maggie).

À quel point ces enseignants étaient-ils capables de contrôler la situation ou de changer les éléments contextuels pour pouvoir agir différemment ? En effet, les récits nous montrent qu'ils ont été constamment en recherche d'une solution à la situation. Une des limites de cet article est de ne pas pouvoir aborder les différents facteurs et les caractéristiques personnelles qui entrent en jeu lors de la prise des décisions. Par exemple, il serait intéressant d'approfondir le lien entre les tensions de l'enseignant, ses croyances et

les aspects de la négociation entre lui et l'élève. Une autre limite, rejoignant Lantheaume (2007), est le fait que nous avons réduit l'analyse des décisions de l'enseignant au seul moteur du calcul coût-bénéfice sans considérer les autres imprévus qui surgissent en classe.

Notes

- ¹ Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) pour le soutien financier. Nous tenons également à remercier Serge Desgagné, de même que les évaluateurs et évaluatrices externes pour leurs commentaires judicieux.
- ² L'entretien d'explicitation consiste en un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des questions ouvertes qui visent à aider l'enseignant à s'exprimer, à verbaliser et à formuler dans ses propres mots ses actions vécues et sa pensée (Vermersch, 2017). Ce type d'entretien permet au chercheur de s'informer sur la manière dont l'enseignant a réalisé une tâche réelle et particulière.

Références

- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Université de Genève.
- Akkari, A. et Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-95.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholè, hors série 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amireault, V. et Bhanji-Pitman, S. (2012). Remercier en contexte éducatif pluriel. *Québec français*, 167, 51-52.
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, 168, 83-85.
- Apple, M.W. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62(2), 222-234.
- Audet, G. (2018). Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation. *Éducation et francophonie*, 46(2), 92-108.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue de sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès Éditions.
- Courally, S. (2007). L'acculturation à l'écrit dans les pratiques et les instruments des maîtres en situation d'enseignement du français, langue de scolarisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 415-432.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. PUL.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th ed.). Bloomsbury Academic.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding language and learning. Dans P. Gibbons (dir.), *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (p. 1-14). Heinemann.
- Godbout, G. (1984). Vers une pédagogie interculturelle. *Québec français*, 53, 46-47.

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Goigoux, R. et Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. *Raisons éducatives*, 19, 1-16.
- Gorgorio, N. et Planas, N. (2005). Social representations as mediators of mathematics learning in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 91-104.
- Jean, A. et Etienne, R. (2009). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 93-104). Octarès éditions.
- Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société*, 8, 19-39.
- Kelly, M. (1984). L'analys de contenu. Dans B.Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collection des données* (p. 293-315). PUQ.
- Koubeissy, R. (2019). *Enseigner dans un milieu multiethnique. Pratiques de soutien des enseignants auprès d'élèves immigrants*. PUL.
- Koubeissy, R., Malo, A., et Borges, C. (2012). Les enjeux du travail des enseignants dans un contexte multiethnique. *Vivre le primaire*, 5(4). 25-26.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et société*, 1(19), 67-81.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en stage en contexte d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
- Mencacci, N. et Guélini, C. (2010). Construire une limite pour prendre la classe en main. Le cas de Camille : la limite qui donne corps. Dans M. Vial (dir.), *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?* (p. 31-57). L'Harmattan.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. Jossey-Bass.
- Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329-355.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives culturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 153-170.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien* (1e éd.). PUL.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.

Pour citer cet article

Koubeissy, R. et Audet, A. (2022). Gérer les contraintes dans une classe multiethnique : l'angle de l'activité enseignante. *Formation et profession*, 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.613>



Ajoutée, intégrée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ?

Myriam Radhouane
Université de Genève (Suisse)

Abdeljalil Akkari
Université de Genève (Suisse)

Added, Integrated or Prevented : What Room is There for Taking Cultural Diversity Into Account in the Classroom?

doi: 10.18162/fp.2022.614

Résumé

L'objectif de cet article est de comprendre les pratiques que les enseignantes développent pour répondre à l'impératif de prise en compte de l'altérité. Quatorze entretiens avec des enseignantes ont été réalisés puis traités suivant la logique de l'analyse de contenu. Les résultats montrent un croisement entre des pratiques ajoutées, intégrées, mais aussi empêchées. L'analyse met en évidence une surreprésentation des objectifs interrelationnels par rapport au traitement d'enjeux relatifs aux injustices, et une intégration des approches interculturelles dans les pratiques enseignantes. Enfin, les résultats mettent en évidence le besoin de formation des enseignants dans le domaine des approches interculturelles.

Mots-clés

Éducation interculturelle, diversité culturelle, pratiques pédagogiques, éducation multiculturelle, justice sociale.

Abstract

The purpose of this article is to understand what teachers develop to respond to the imperative of considering otherness. Fourteen interviews with female teachers were conducted and then processed according to the logic of content analysis. The results show an intersection between added, integrated, but also prevented practices. The analysis highlights an overrepresentation of interrelational objectives in comparison to the treatment of issues related to injustices, and an integration of intercultural approaches in the teachers' practices. Finally, the results highlight the need for teacher training in intercultural approaches.

Keywords

Intercultural education, cultural diversity, pedagogical practices, multicultural education, social justice.

Introduction

Dans cet article, nous cherchons à décrire la manière dont les enseignants se saisissent de l'enjeu « interculturel ». Autrement dit, comment ils traduisent dans leur quotidien la nécessité de prendre en compte, valoriser, intégrer les élèves issus de la migration. Introduites dans les systèmes éducatifs francophones dans les années 1970 (Dasen, 2002), les approches interculturelles ont traversé différents paradigmes et résonnent alors inégalement dans les pratiques enseignantes. Leur voie a évolué parallèlement aux aspirations sociétales promues au sein de l'école. Aujourd'hui, leurs objectifs s'entrecroisent, elles s'ancrent tant dans des perspectives compensatoires (Sleeter et Grant, 2009) que transformatrices (Gay, 2010). Elles concernent aussi bien les directions d'établissement (Bauer, 2017) que le travail enseignant (Mottet, 2021) ou la relation avec les familles (Ogay, 2019 ; Beauregard et Grenier, 2017). Les approches interculturelles revêtent alors un nouveau caractère complexe, au sens de Morin (2005), c'est-à-dire « un certain mélange d'ordre et de désordre » (p. 49), une « extrême quantité d'interactions et d'interférences » (p. 48), qui comprend également « des incertitudes, des indéterminations et des phénomènes aléatoires » (p. 49).

L'enseignant traduit les approches interculturelles en classe et, pour cette raison, son rôle est central. Cependant, nombreux sont les travaux ayant démontré le manque de préparation des enseignants (voir par exemple Steinbach, 2012) à enseigner dans des contextes culturellement hétérogènes, autrement dit dans des contextes qui leur sont peu familiers, notamment au regard de l'apparente homogénéité du corps enseignant (Ladson-Billings, 2011 ; Santoro, 2016 ; Bressler et Rotter, 2017).

En outre, les perceptions des enseignants quant aux enjeux interculturels sont également importantes. Par exemple, le rapport à la différence : égalitariste (Causey et al., 2000) ou critique (Heine, 2018), peut être à la source d'une posture pédagogique différente : l'une plus propice à une indifférenciation, ou une perception homogénéisante (Mottet, 2021) de la différence culturelle, l'autre plus propice à une compréhension des enjeux relatifs à l'appartenance des élèves à un groupe culturel minoritaire, et à la difficulté de vivre entre deux identités. Les perceptions des enseignants quant à l'appartenance culturelle d'un élève peuvent également avoir des effets sur l'explication de son échec ou de sa réussite (Akkari, 2007 ; Serir, 2017).

La compréhension de la problématique autour de la « prise en compte de la diversité culturelle dans les pratiques enseignantes » ne peut pas être détachée d'une analyse contextuelle. À cet égard, de nombreux travaux ont mis en évidence le caractère historique monoculturel, monolingue, et assimilationniste de l'école (Allemann-Ghionda, 1999, citée par Young et Helot, 2006 ; Akkari, 2007 ; Ogay et Edelmann, 2011). Si elle tend à s'ouvrir, à l'aide de projets innovants comme le développement de l'Éveil aux langues (de Pietro et Matthey, 2001) ou les partenariats avec les enseignants de langue et culture d'origine (Akkari et Radhouane, 2019), l'école véhicule une « norme sociale » (Ogay, 2017, p. 347) plus proche des groupes sociaux et culturels dominants d'une société donnée.

Enfin, les contenus d'enseignement ne représentent pas toujours, eux non plus, la diversité des élèves présents dans l'école (Sleeter, 2013 ; Gay, 2010), qui se trouvent alors en situation « d'invisibilisation » (Kohli, 2009).

Cet aperçu de quelques travaux sur les approches interculturelles montre les interactions, les interférences, mais aussi les incertitudes (Morin, 2005) qui caractérisent ce champ.

Problématique

Comprendre comment ces approches prennent vie dans un quotidien d'une classe est nécessaire pour 1) identifier les innovations pédagogiques relevant du « pragmatisme du praticien » (Maulini et al., 2012) et ainsi servir le développement et la diffusion des pratiques ; 2) comprendre les ressources sur lesquelles les enseignants s'appuient généralement ; et 3) identifier les obstacles relatifs à la prise en compte de la diversité et les lier aux enjeux actuels de la profession enseignante.

Ces trois objectifs résonnent particulièrement dans notre contexte de recherche (canton de Genève, Suisse) caractérisé par une grande diversité. En effet, quatre élèves sur dix sont de nationalité étrangère (OFS, 2020). Toutefois, la diversité du canton est également influencée par le contexte national, lui aussi particulièrement hétérogène puisque composé de quatre régions linguistiques et culturelles différentes, une forte internationalisation des migrations et enfin une diversité sociale importante. Dans ce contexte, les enseignants sont tenus d'agir dans une logique d'intégration, de lutte contre les inégalités et de valorisation de la diversité culturelle. Tout d'abord, c'est la loi scolaire qui leur impose une relative prise en compte de l'hétérogénéité sociale et culturelle. En effet, l'article 10 de la Loi sur l'instruction publique (LIP, 2016) prévoit la correction des inégalités ainsi que la formation des élèves à une conscience de leur « appartenance au monde qui [les] entoure, en éveillant en [eux] le respect d'autrui, la tolérance à la différence, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux valeurs du développement durable » (République et canton de Genève, 2021). Si les enjeux identitaires

ou culturels semblent être évoqués dans cette loi, il est possible que, dans la pratique, ce soient les dimensions sociales les plus investies lors de la mise en œuvre des politiques éducatives.

Par ailleurs, cette loi semble être traduite dans la formation des enseignants par la présence de la dimension «interculturelle» dans le référentiel de compétences la structurant qui stipule que la diversité est une composante essentielle du métier et qu'il est nécessaire d'apprendre à la comprendre et la gérer ; pour ce faire, une «sensibilisation» à l'interculturel est notamment recommandée (Institut Universitaire de Formation des Enseignants, 2020, p. 9).

Ainsi, cet article se donne pour objectif de mettre à jour les pratiques déclarées par les enseignants en matière de prise en compte de l'altérité dans un contexte éducatif très hétérogène, c'est-à-dire qu'en analysant la pratique enseignante, notre étude se distingue des travaux centrés sur les dimensions théoriques ou politiques des approches interculturelles. Les pratiques y font évidemment écho, mais sont liées à la retraduction d'enjeux institutionnels, théoriques et politiques. L'analyse permet alors de comprendre le réel du praticien, en tension entre injonctions, idéalisme et réalités scolaires.

Cadre théorique

Afin de mettre les pratiques enseignantes en perspective, et de comprendre la manière dont elles s'inscrivent dans le champ des approches interculturelles, nous avons choisi de mobiliser la typologie des approches de l'éducation multiculturelle de Sleeter et Grant (2009). Ces auteurs ont identifié les paradigmes politiques dans lesquelles ces stratégies s'insèrent et ont ainsi développé un cadre permettant l'analyse des pratiques déclarées par les enseignants. En outre, cette typologie ne se veut pas prescriptive, nous la considérons comme une ressource pour lire l'ordinaire, le mettre en tension et faire émerger ses ressources ou ses problématiques (figure 1).



Inspiré de Sleeter et Grant (2009)

Figure 1

Cinq approches de l'éducation multiculturelle

Enseigner l'exceptionnel et le culturellement différent

Dans cette première approche, l'élève différent est caractérisé par ses manques et les pratiques mises en œuvre vont chercher à compenser sa déficience afin qu'il puisse entrer dans un cadre scolaire (mais aussi plus tard social et économique) préétabli et non remis en cause. La standardisation, la mesure des résultats, la compensation de la déficience ou encore l'assimilation sont des termes clés de cette approche. Lorsque les dimensions culturelles y sont prises en compte, elles ne font qu'office de transition pour permettre à l'élève d'entrer au mieux dans la norme scolaire. Dans la pratique, cette approche se traduit par une mise en œuvre de dispositifs permettant à l'élève d'accéder aux contenus du curriculum standard (Sleeter & Grant, 2009).

Relations humaines

La seconde approche, intitulée « Relations humaines », vise le renforcement des relations harmonieuses entre les individus et la réduction des discriminations. Elle vise à former les élèves à agir dans des dynamiques intergroupes et intersubjectives (Sleeter & Grant, 2009). Pour ce faire, ils vont avoir accès à des informations concernant les autres groupes culturels, être invités à travailler en groupe hétérogène, à se former par le service, etc. (Sleeter & Grant, 2009). Si cette approche semble intéressante sur le plan des relations interculturelles, les auteurs critiquent son manque de considération à l'égard de l'analyse des origines des inégalités ou des discriminations. Ils interrogent également le manque de regard critique porté sur la neutralité de l'institution scolaire (Sleeter & Grant, 2009).

Études d'un groupe unique

Cette troisième approche propose d'analyser les groupes culturels en les distinguant les uns des autres, et ce, afin de développer une compréhension complète de leur histoire, leurs problématiques et des oppressions qu'ils subissent ou ont subies. Les auteurs mettent toutefois en garde contre les risques de simplification et d'essentialisme liés à ces études.

Éducation multiculturelle

Cette approche repose sur différents idéaux : une société dans laquelle chacun peut vivre en revendiquant l'appartenance culturelle de son choix et l'égalité des opportunités scolaires. Elle propose une transformation des curricula afin de les rendre « multiculturels », c'est-à-dire qu'ils incluent les perspectives des différents groupes composant la société, qu'ils transmettent une connaissance que les auteurs appellent « *transformative* » (c'est-à-dire qui permette de remettre en cause les cadres de pensée dominants) et enfin qui permettent aux élèves de lier leurs connaissances et expériences personnelles avec les savoirs présents dans le cadre scolaire.

Éducation multiculturelle axée sur la justice sociale

Enfin, la cinquième approche est ancrée dans le prisme de la justice sociale et se confronte aux inégalités structurelles de la société. Son objectif est de développer l'équité, la justice ainsi que la solidarité. Elle requiert une posture active inscrite dans une logique « de [la] lutte et de l'action [...] » (Aronowitz et Giroux, 1985 cités par Sleeter et Grant, 2009, p. 198). En ce sens, l'éducation devrait rendre les élèves acteurs du monde démocratique, leur donner les capacités d'analyser les inégalités du monde dans lequel ils vivent et les préparer à être des acteurs du changement.

Méthodologie

Dans cet article, nous visons l'analyse des pratiques enseignantes relatives à la prise en compte de la diversité culturelle. Le concept de pratique enseignante renvoie ici à « une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés, et les compétences – en actes – d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2003, p. 37).

En plus des pratiques déclarées, c'est également le « travail empêché » (Clot, 2002 cité par Lantheaume, 2007; Maulini, 2010) des enseignantes que nous allons analyser, c'est-à-dire le travail « qu'ils aimeraient faire mais que des contraintes ou des directives contraires viennent annihiler » (Maulini, 2010, p. 1). Ce concept de travail empêché rejoint renvoie aux dimensions « contraintes et choisies » de la pratique enseignante (Altet, 2003, p. 37) qui sont alors révélatrices des tensions du métier.

Voici les deux questions de recherche orientant notre travail et reprenant les questionnements relatifs à la pratique enseignante en contexte de diversité culturelle évoqués précédemment :

- 1) Quelles sont les pratiques que les enseignantes du canton de Genève mettent en œuvre dans leurs classes afin de répondre à l'impératif de prise en compte de la diversité culturelle ?
- 2) À quels obstacles sont-elles confrontées lorsqu'elles cherchent à opérationnaliser cet impératif ?

Récoltes des données et analyse

Les données mobilisées dans cet article proviennent d'une recherche précédente (Radhouane, 2019). Dans le cadre de cette étude, quatorze enseignantes du primaire genevois ont été interrogées lors d'entretiens semi-directifs ; tous ont été retranscrits intégralement. Des informations concernant les profils des enseignantes sont disponibles en fin de section, dans le tableau 1.

Tableau 1

Information concernant les participantes

Prénom fictif	Ancienneté dans l'enseignement	Éléments de parcours
Marina	3 ans	
Tania	1 et remplacements longs	Parents ayant migré avant sa naissance
Elyn	2 ans	Parents nés à Genève et/ou alentours
Dalya	1 an	
Nola	1 an	Scolarité difficile en raison de son origine culturelle
Lara	1 an	Ne reconnaît pas l'impact de son passeport étranger sur son identité
Erika	1 an	Scolarité difficile en raison de son origine culturelle
Mélodie	6/7 ans	A enseigné plusieurs années à l'étranger
Sandrine	23 ans	A enseigné une année à l'étranger
Emilie	1 et remplacements longs	A un passeport européen, aucun impact sur son identité culturelle
Sarah	3 ans	
Karine	2 ans	
Chloé	6 ans	S'est reconvertie dans l'enseignement après avoir exercé une autre profession
Tina	1 an	S'est reconvertie dans l'enseignement après avoir exercé une autre profession pendant 10 ans

N.B. Les enseignantes dans les cases blanches sont issues de la migration. La distinction entre les deux groupes n'est pas analysée dans cet article.

L'analyse a suivi un processus en trois temps : 1) la « condensation des données » durant laquelle nous avons élaboré nos premières catégories et codes ; 2) la « présentation des données » ; et (3) la « formulation et vérification des conclusions » (Miles et Huberman, 1991, 1994, cités par Mukamurera et al., 2006, p. 112). Tout comme Mukamurera et al. (2006) le suggèrent, cette logique ternaire ne doit pas être considérée comme un processus linéaire, les allers-retours entre les différentes étapes de l'analyse ayant été constants et nécessaires.

Pour cet article, c'est la catégorie des pratiques pédagogiques qui est principalement exploitée. Pour l'analyser, nous avons codé différents extraits d'entretien en suivant l'organisation présentée ci-dessous (tableau 2) :

Tableau 2

Catégories et codes mobilisés dans l'article

Catégories	Activités interculturelles	Pratiques pédagogiques
Codes	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs - Description - Peur - Implication des parents - Priorité - Programme - Perception du projet par les autres acteurs scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Différenciation - Planification - Difficultés annoncées

Ces catégories sont mobilisées à des fins descriptives. Notre étude s'inscrivant dans une logique heuristique (Dupin de Saint-André et al., 2010), mais également compréhensive (Charmillot et Dayer, 2007), les catégories sont relativement neutres. La description qu'elles permettent sera ensuite analysée à travers notre cadre théorique.

Limites

Cette recherche comporte différentes limites qu'il est important d'évoquer ici. Premièrement, notre échantillon est essentiellement composé d'enseignantes en début de carrière, ce qui peut avoir un effet sur la description des pratiques et notamment du travail empêché. Deuxièmement, le recrutement des volontaires a été effectué sur la base du volontariat ; ce qui peut avoir des effets sur la propension des participantes à avoir un intérêt personnel pour les enjeux relatifs à la diversité culturelle. Cela peut éventuellement renforcer le biais de « désirabilité sociale » (Allaire, 1998, cité par Dupin de Saint-André et al., 2010 p. 166), incitant la personne interrogée à produire des réponses qu'elle pense « adéquates » (p. 166) afin de donner à voir une image positive de soi et ici de ses pratiques.

Résultats

Notre étude s'inscrit dans une logique heuristique (Dupin de Saint-André et al., 2010), c'est-à-dire qu'elle vise à décrire les pratiques enseignantes. Notre premier objectif est de connaître et comprendre les pratiques mises en œuvre dans les classes pour répondre à l'impératif de prise en compte de la diversité. Le second porte sur les obstacles ou les empêchements relatifs à cet impératif. Cette recherche ne vise pas à juger les pratiques ou mesurer leurs effets sur les élèves.

Notre présentation des résultats est organisée en trois axes : 1) les pratiques ajoutées au quotidien de la classe ; 2) les pratiques intégrées – en d'autres mots, des pratiques dont la transversalité permet de ne pas ajouter du temps d'enseignement spécifiquement dédié aux enjeux de diversité culturelle ; et (3) les pratiques empêchées.

Pratiques ajoutées

Ce premier « type » de pratiques relève de l'ajout à une planification des enseignements déjà effectuée. Ainsi, de manière planifiée, spontanée ou en réaction à une situation vécue par les élèves, les enseignantes vont mettre en œuvre une pratique visant à prendre en compte la diversité culturelle.

L'éveil aux langues (de Pietro et Matthey, 2001) est la référence des enseignantes en matière de pratique « ajoutée ». Il leur permet d'apporter une dimension interlinguistique et interculturelle aux différentes disciplines scolaires. De manière spontanée, elles vont prendre un temps supplémentaire pour demander aux élèves de traduire certains mots dans leur langue. Parfois, les activités sont moins spontanées et plus planifiées. Par exemple, lors des anniversaires, les élèves sont invités à chanter « joyeux anniversaire » dans différentes langues. D'autres enseignantes organisent une activité sur les « bonjours » qu'elles demandent aux élèves de traduire dans leur langue.

Ces pratiques ajoutées au quotidien de la classe peuvent participer au renforcement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves (*self-efficacy*, voir Bandura, 2003), notamment en valorisant leurs compétences linguistiques et culturelles. Elles permettent également de consolider des compétences métalinguistiques, soit la capacité à réfléchir sur la langue (de Pietro et Matthey, 2001). Ces pratiques ont également pour effet de former les élèves à l'appréhension de la diversité à travers la démonstration de la pluralité linguistique du contexte dans lequel ils évoluent, tout en participant à lutter contre la hiérarchisation des langues. Elles peuvent ainsi relever de l'approche « Relations humaines » (Sleeter et Grant, 2009) puisqu'elles favorisent les interactions interculturelles et la compréhension intergroupes. En outre, elles ne semblent pas aborder les enjeux systémiques liés à la diversité culturelle.

Parmi les pratiques ajoutées se trouvent des pratiques dites « spontanées et en réaction » à une situation vécue par les élèves. L'une des enseignantes rencontrées nous a décrit la manière dont les élèves musulmans ont été heurtés par des propos tenus dans la presse à la suite des attentats de 2015 en France. Une autre a, quant à elle, évoqué le trouble des élèves face aux propos du président Trump. Les deux enseignantes ont alors mené des discussions visant à remettre en cause les préjugés ou à rassurer les élèves. L'une d'elles explique que malgré la sensibilité des sujets, différentes valeurs sur lesquelles repose sa pratique (tolérance, ouverture, respect) lui permettent de se prononcer sur des enjeux liés au respect d'autrui et aux interactions interculturelles. Ces pratiques spontanées et surtout en réaction montrent

que certaines enseignantes s'engagent sur des terrains « vifs » ou « sensibles » et s'inscrivent ainsi dans des logiques d'éducation multiculturelle ou d'éducation multiculturelle pour la justice sociale (Sleeter et Grant, 2009). En effet, elles préparent les élèves à la compréhension du monde, à ses inégalités et leur permettent de lier des expériences personnelles avec les contenus enseignés et ici discutés à l'école.

Enfin, les dernières formes de pratiques « ajoutées » analysées au travers de nos entretiens relèvent du champ de l'éducation multiculturelle telle que définie par Sleeter et Grant (2009) :

Mais maintenant que j'y pense. Ouais! Ma première année, je leur avais laissé faire euh... un exposé, mais sur ce qu'ils voulaient, et il y en a qui voulaient faire sur leur pays, non sur euh... [...] Ils ont parlé, ils ont même amené des spécialités, des habits typiques. (Marina)

Marina prévoit de laisser un temps aux élèves pour présenter le sujet de leur choix. L'orientation prise leur permet de valoriser en classe, leurs origines, leurs langues et d'autres aspects culturels dont ils ont envie de parler. Une autre enseignante a développé une leçon de géographie dans laquelle les élèves devaient s'interroger sur la présence d'un aéroport à Genève. Pour ce faire, elle a lié géographie, organisation de l'espace local et des sujets comme la migration et les origines des élèves. Dans cette activité, les élèves se retrouvent dans une situation dans laquelle leur réflexion implique une compréhension de l'espace, mais aussi de leur propre place dans cet espace.

Enfin, la troisième activité que nous présentons ici est celle d'Erika, qui a été planifiée et ajoutée à sa pratique en réaction à une situation vécue par des élèves :

[...] c'est pour ça qu'on a commencé à compter, parce que j'ai entendu un enfant dire quelque chose sur les arabes et euh, je leur ai demandé comment on écrivait le 1, le 2, le 3. Et je leur ai dit : « Qui c'est qui a inventé ça ? », « Ben c'est nous », « Ben non ». Après, je leur ai dit : « Vous savez comment nous on comptait avant et j'ai commencé à faire des traits. Ils font : « quoi !! », « oui ! Qui a inventé ces chiffres qui font que maintenant on a des ordinateurs ? Et ben les arabes ». Et du coup, ça les a remis en valeur. Donc les arabes de la classe étaient « Ooh ! » fiers [inaudible]. (Erika)

Ces activités ajoutées, parfois en réaction à des situations vécues par les élèves, permettent le plus souvent de valoriser l'altérité culturelle et ainsi rejoignent les objectifs visant à préparer les élèves à vivre dans un monde diversifié : « Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes » ou « Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire » (Extraits du plan d'études romand, CIIP, 2011). Au regard des descriptions des enseignantes, plusieurs des pratiques ajoutées sont spontanées (ex. : « comment dit-on dans ta langue ... ? »), faisant écho à ce que Lantheaume appelle « l'intelligence pratique » (2007, p. 71) qui permet aux enseignantes de traduire les injonctions en pratiques réelles, et ce, au bénéfice des élèves. Ce bénéfice est de deux ordres : il leur permet d'appréhender la différence et également d'être valorisés en tant qu'individus porteurs d'une identité singulière.

Pour conclure, il est essentiel d'aborder les risques que comportent certaines pratiques ajoutées. En se centrant sur des dimensions listées et figées de la culture, elles peuvent participer à essentialiser les identités des élèves. L'exposé présenté précédemment (par Marina) ou les goûters interculturels présents dans quelques entretiens sont à la fois source de relations harmonieuses entre les groupes culturels, une invitation à s'ouvrir à la différence et une occasion de rencontrer des parents ; mais ils comportent également un risque d'essentialisme, c'est-à-dire de réduction de la culture à des traits figés.

Pratiques intégrées

Lorsque nous qualifions une pratique « d'intégrée » c'est qu'elle ne représente pas un surplus en matière de temps d'enseignement. À ce titre, elle s'insère dans la pratique enseignante quotidienne. La différenciation pédagogique apparaît être la clé de l'intégration des approches interculturelles dans le quotidien des enseignantes. En leur offrant la possibilité « d'imprimer à [leur] action pédagogique une orientation souple et multiforme » (Forget, 2018, p. 32), la différenciation est une manière de prendre en compte la diversité des élèves, de leur parcours de vie, de leur rapport aux langues et à leur identité.

Le premier aspect qui amène les enseignantes à différencier un enseignement est relatif aux enjeux linguistiques. Les élèves allophones sont généralement les premiers visés par des mesures de différenciation.

Donc, moi j'essaie aussi de m'adapter pour que lui, il puisse s'intégrer et qu'il comprenne le fonctionnement de classe. [...] Comme je trouve que ça influence, c'est aussi moi qui dois réfléchir à comment je vais faire pour que lui, il comprenne mieux et que du coup il va peut-être mieux s'intégrer. (Emilie)

En outre, les élèves réfugiés représentent pour les enseignantes un défi très important. En plus des enjeux linguistiques, le témoignage de Sarah décrit la manière dont ses attentes ne peuvent pas être similaires à celles des élèves ayant toujours été scolarisés dans le canton de Genève. Le témoignage de Chloé s'y ajoute pour montrer l'importance de l'adaptation des attentes pour des élèves au profil spécifique (dans son cas, un élève n'ayant jamais été scolarisé).

Parce que là avec les élèves qui viennent du foyer [hébergement d'urgence pour personne requérante d'asile ou réfugiée], on est obligés : ils arrivent, ils sont allophones, très souvent ils ont été déscolarisés [...] donc forcément on peut pas leur demander les mêmes choses qu'aux autres. Après ça c'est un peu l'extrême, parce que c'est des enfants qui ont vécu des choses encore autres (Sarah).

Ça peut être aussi assez violent parce qu'on est assis huit heures par jour. On essaie de varier mais, ça peut être assez/ Disons que/ Par exemple, lui, il a énormément besoin de jouer, de bouger (Chloé).

Effectivement, de nombreux travaux ont montré les spécificités des élèves réfugiés qui intègrent de nouvelles écoles en ayant eu une scolarité interrompue et parfois inexistante ou en ayant été scolarisés dans des contextes éducatifs très différents de celui auquel ils doivent s'adapter (Lemaire, 2011 ; Clavé-Mercier et Schiff, 2018 ; Popov et Stureson, 2015). Par ailleurs, ces élèves ont pu vivre des événements traumatiques (Lunneblad, 2017 ; Papazian-Zohrabian, et al., 2018), ce à quoi semble faire référence Sarah. La différenciation pédagogique est ici l'outil mobilisé pour faciliter l'intégration des élèves et leur transition d'un système éducatif à un autre ou encore pour leur permettre d'entrer dans le monde scolaire et dans les apprentissages.

D'autres situations amènent les enseignantes à intégrer leur prise en compte de la diversité à leur enseignement et mettre en œuvre différentes pratiques relevant plus ou moins de la différenciation pédagogique. Erika nous explique qu'elle clarifie au maximum les consignes de devoirs à faire à la maison pour qu'ils ne puissent pas être source de malentendu entre les parents et les enfants. Une

consigne claire lui permet de s'assurer que le trio d'acteurs (parents, enfants, enseignant) pouvant être impliqués dans la réalisation des devoirs est sur la même longueur d'onde. Nola tient un discours auprès des élèves les incitant à parler leur langue maternelle à la maison afin de renforcer leurs compétences en langue française. Nola semble ici s'appuyer sur la théorie de l'interdépendance linguistique (Cummins, 1979) mettant en évidence les liens entre les langues et faisant lumière sur les compétences sous-jacentes aux langues qui leur permettent de se renforcer entre elles. Cette théorie a notamment permis de remettre en cause les présupposés négatifs à propos des effets du bilinguisme.

La souplesse ainsi que la multiplicité des formes (Forget, 2018) des actions mises en œuvre par les enseignantes relevant de la différenciation pédagogique témoignent d'une « diversification de [son] enseignement en fonction des besoins identifiés chez les élèves » (Forget, 2018, p. 32), ce qui présuppose alors que l'intégration des approches interculturelles dans le quotidien des enseignantes est la connaissance du profil et des besoins des enfants. « L'intelligence pratique » (Lantheaume, 2007, p. 71) ainsi que des dispositifs d'évaluations formatives (Forget, 2018) peuvent alors être des ressources pour adapter au mieux l'enseignement, l'apprentissage et le rapport à l'école des élèves.

En outre, si la différenciation pédagogique peut se situer à différents niveaux (contenus, processus, production, structures (Forget, 2018)), nous constatons qu'en matière de travail enseignant, ce sont plus souvent les processus – autrement dit les « conditions proposées à l'élève pour s'approprier les savoirs et savoir-faire en jeu » (Forget, 2018, p. 38) – qui sont adaptés en contexte de diversité. Les contenus ne sont eux différenciés que lorsque la situation relève de l'exceptionnel (les élèves ne parlent pas du tout la langue de scolarisation ou n'ont jamais été scolarisés).

Les enseignantes rencontrées semblent s'inscrire dans deux courants identifiés par Sleeter et Grant (2009). Premièrement, en faisant référence à une logique d'éducation compensatoire (compenser les manques linguistiques), elles s'inscrivent dans le courant « Enseigner l'exceptionnel et le culturellement différent ». Deuxièmement, leur différenciation s'enracine dans une reconnaissance des inégalités de départ (ou une connaissance des facteurs pouvant créer des inégalités) et dans une logique de réussite – pour tous –, puis d'émancipation, ce qui les inscrit notamment dans le courant de « l'Éducation multiculturelle pour la justice sociale ». À cet égard, leur différenciation semble être une action pédagogique « socialement engagée » (Gremion et al., 2013, p. 64).

Enfin, les propos d'Émilie mettent en lumière la difficulté d'articuler l'égalité et les processus de différenciation pédagogique :

Parfois j'ai l'impression que : soit je leur donne trop d'attention et j'en oublie les autres, soit faut vraiment être là, leur dire les sons, tout, tout, tout, et sinon quand je m'occupe pas d'eux, voilà... Ils font rien quoi. Enfin, ils font, mais ça va être quoi ? Je leur fais des coloriations magiques avec des mots et tout ça. Voilà (Émilie)

Si la différenciation pédagogique est la pratique la plus répandue, elle reste tout de même une source d'interrogation pour les praticiennes. La posture d'Émilie témoigne de la nécessité de croiser les champs disciplinaires en sciences de l'éducation, dès la formation initiale des enseignants.

Pratiques empêchées

Les pratiques empêchées font référence au concept de « travail empêché » (Clot, 2002, cité par Lantheaume, 2007 ; Maulini, 2010), autrement dit, le travail que les enseignantes souhaiteraient accomplir, mais que des éléments externes viennent perturber et empêcher (Maulini, 2010).

Les enseignantes aimeraient pouvoir ajouter à leurs pratiques plus de références aux enjeux relatifs à la diversité culturelle, mais pour plusieurs d'entre elles, le poids des programmes scolaires constitue un facteur d'empêchement important :

Mais en tout cas, le programme de [mon degré] permet pas de pouvoir faire énormément de choses en dehors qui intègrent toutes les cultures (Marina)

Et quand on a planifié l'année, je me suis dit : « Mais pourquoi les élèves finissent à 16h ? » S'ils finissaient à 18h, je veux bien que ça soit [...] Voilà, donc déjà, je comprends mieux, les enseignants qui se font un peu sauter les heures de rythmique [motricité en musique], mais du coup l'EOLE [éveil aux langues], j'ai vraiment de la peine à le placer. C'est parce que j'y tiens que j'en fais de temps en temps [...] (Erika).

Manquer de ressource (sauf en ce qui concerne la diversité linguistique pour lequel le matériel pédagogique existe), avoir peur de mal faire ou ne pas savoir comment valoriser la diversité autrement qu'en passant par les langues des élèves sont des obstacles relevés par les enseignantes. Encore une fois, l'accompagnement et la formation semblent nécessaires au regard de la tension que le travail empêché crée chez les professionnelles. Une formation leur permettant, d'une part, de répondre au surplus apparent que sont les approches interculturelles, mais également de prendre confiance en leurs ressources pédagogiques ou personnelles serait alors utile à la prise en compte de la diversité en classe. L'enseignement culturellement pertinent ou sensible (Ladson-Billings, 1995 ; Gay, 2010) pourrait être, dans ce cas, une ressource intéressante. En effet, cette théorie ne vise pas à ajouter des approches interculturelles, mais à les intégrer dans toutes les dimensions de l'enseignement (les contenus, les interactions, les évaluations ...).

Enfin, la posture des enseignantes vis-à-vis des enjeux de diversité peut agir tantôt comme un obstacle tantôt comme une ressource. Pour Lara, il faut faire attention à ne pas « faire des pataquès » (ne pas trop en faire) pour éviter que des « ligues se créent », autrement dit pour ne pas renforcer un certain communautarisme. À l'inverse, pour quelques enseignantes, le fait d'être passionnées par les enjeux de diversité peut être une ressource importante.

Discussion et conclusion

Nos résultats présentés et mis en perspective théorique dans les parties précédentes nous permettent d'identifier trois axes importants concernant l'état et le développement des approches interculturelles dans les pratiques enseignantes ordinaires.

Premièrement, les enjeux d'égalité et de réussite scolaire sont au cœur de la réflexion des enseignantes lorsque nous abordons les questions de diversité culturelle. En effet, les pratiques sont toutes teintées par une véritable préoccupation professionnelle résolument ancrée dans le principe d'éducabilité (Meirieu,

2008) et une recherche d'égalité. Différentes approches de l'éducation multiculturelle leur permettent de viser cet objectif : « Enseigner l'exceptionnel et le culturellement différent » qui leur permet de compenser les lacunes, de mobiliser la culture pour faire entrer des élèves dans l'école ; « L'éducation multiculturelle pour la justice sociale » qui leur permet d'ajuster, de différencier certaines pratiques ou même l'organisation de l'école pour permettre à tous les élèves d'atteindre leurs objectifs.

Deuxièmement, les approches interculturelles semblent avoir trouvé leur place dans le quotidien des praticiennes. Or, de nombreux travaux ont montré le manque de sensibilité des enseignants à propos des enjeux interculturels (Blaisdell, 2005 ; Hachfeld et al., 2011). Notre étude met quant à elle en évidence la volonté des enseignantes de prendre en compte et de valoriser les identités culturelles des élèves. Par ailleurs, l'indifférence aux différences remarquées et critiquées dans de nombreux systèmes éducatifs (voir par exemple : Payet, 2000 ; Estivalèzes, 2009 ; Bastenier, 2015) est ici à nuancer puisque certaines enseignantes prennent en charge des problématiques lourdes dans lesquelles les identités et les appartenances des élèves revêtent une importance forte. Certes, il s'agit d'une minorité d'enseignantes au sein d'un échantillon réduit, mais cela donne à voir un changement dans les perspectives du corps enseignant concernant les injustices vécues par les élèves : celles-ci ne peuvent plus être traitées par l'égalité uniquement, mais bien par la lutte directe contre des discriminations spécifiques. Les appréhensions critiques des inégalités semblent entrer dans la sphère scolaire. Toutefois, ces perspectives ne sont pas majoritaires. Nos résultats montrent une surreprésentation des perspectives interculturelles faisant écho à l'approche « Relations humaines » n'interrogeant pas les inégalités que peuvent vivre les personnes issues de la migration ou de groupes minoritaires.

Troisièmement, les pratiques empêchées confirment la littérature mettant en évidence le manque de formation des enseignants en matière de prise en compte de la diversité culturelle. En effet, la préparation des enseignants leur permettrait d'une part de connaître les différentes ressources pédagogiques disponibles pour prendre en compte et valoriser la diversité des élèves et d'autre part de se préparer à intégrer les approches interculturelles (transversales) aux dimensions didactiques. Renforcer les approches intégrées, notamment en se basant sur la logique de l'enseignement culturellement pertinent (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010), permettrait de pallier les différents obstacles tels que le manque de temps ou la surcharge curriculaire évoqués par les enseignantes.

En outre, rendre plus visible la nécessité de cette intégration des approches interculturelles dans toute la pratique enseignante devrait reposer sur une politique plus claire et plus engagée en faveur de la réduction des inégalités et des injustices, notamment liées aux appartenances des individus. Les formulations telles que présentées précédemment font écho à la sensibilité, mais pas à l'engagement ou à la perspective critique des professionnels.

Références

- Akkari, A. (2007). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école Républicaine dans une perspective comparative. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(3), 379-398.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles de l'éducation: entre théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10(1), 31-43. doi:10.3406/dsedu.2003.1027

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : de Boeck.
- Bastienier, A. (2015). L'école en France devant la société ethnique. *Le débat*, 4(186), 168-185.
- Bauer, S. (2017). Diriger un établissement multiculturel à Genève ou Montréal : le leadership à l'épreuve de la reconnaissance de la diversité. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8(1), 10-17.
- Beauregard, F., & Grenier, N. (2017). Pratiques de communication de parents immigrants et d'enseignantes titulaires au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(41), 127-154.
- Blaisdell, N. (2005). Seeing every student as a 10: using critical race theory to engage white teachers' colorblindness. *International journal of educational policy, research, & practice*, 6(1), 31-50.
- Bressler, C. et Rotter, C. (2017). The relevance of a migration background to the professional identity of teachers. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 239-250.
- Casey, V. E., Thomas, C. D., et Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and teacher education*, (16), 33-45.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, hors-série 3*, 126-139.
- CIIP. (2011). Plan d'études romand [page web]. Repéré le 2 juillet 2021 à <https://www.plandetudes.ch/>
- Clavé-Mercier, A., & Schiff, C. (2018). L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration: le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés. *Raisons éducatives*, 1(22), 193-122.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*(49)2, 222-251.
- Dasen, P. (2002). Approches interculturelles : acquis et controverses. Dans : Pierre R. Dasen éd., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 7-28). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0007>
- De Pietro, J.-F., et Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage et pratiques*(28), 31-44.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. doi:10.7202/1017288ar
- Estivalèzes, M. (2009). Education à la citoyenneté et enseignement des religions à l'école, un mariage de raison ? *Diversité urbaine*, 9(1), 45-57.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Genève: Université de Genève.
- Gay, G. (2010). Pedagogical potential of cultural responsiveness. *Culturally responsive teaching: theory, research and practice* (2e éd.). (p.22-46). New York: Teachers College Press.
- Gremion, M., Noël, I., et Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée: tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de*
- Hachfeld, A. Hahn, A. Schroeder, A. Anders, Y. Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: the teacher beliefs scale. *Teaching and teacher education*, 27(6), 986-996.
- Heine, A. (2018). Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration : quels enjeux pour la formation ? *Education et francophonie*, 46(2), 168-188.
- Institut Universitaire de Formation des Enseignants. (2020). *Formations en enseignement primaire et spécialisé. Guide de l'étudiante et de l'étudiant*. Université de Genève. Genève. Repéré le 18 juin 2020 à https://www.unige.ch/iufe/files/2115/9946/7513/Guide_etudiant_e_FEP-MESP_2020.pdf
- Kohli, R. (2009). Critical race reflections: valuing the experiences of teachers of color in teacher education. *Race, ethnicity and education*, 12(2), 235-251.

- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (2011). Asking the Right Questions: A Research Agenda for Studying Diversity in Teacher Education. In A. Ball & C. Tyson (dir.), *The American educational research association handbook on studying diversity in teacher education*. (pp.385-398). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés*, (19), 67-81.
- Lemaire, E. (2011). La scolarisation et la formation professionnelle comme voies d'intégration des grands adolescents immigrants. Le cas des mineurs étrangers isolés. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (10), 45-61.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European early childhood education research journals*, 25(3), 359-369.
- Loi sur l'instruction publique (LIP), C1 10 C.F.R. (2016).
- Maulini, O. (2010). *Travail, travail prescrit, travail réel*. Glossaire. FORDIF. Lausanne. Repéré le 18 juin 2020 à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1101.pdf>
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une "bonne pratique"? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions vives*, 6(18), 39-56.
- Meirieu, P. (2008). Le pari de l'éducabilité [PDF en ligne]. Retrieved from <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Editions du Seuil.
- Mottet, G. (2021). Les enseignants et la diversité ethnoculturelle : Entre différenciation et homogénéisation dans les discours et les pratiques pédagogiques. *Education Et Socialisation*, (59), 1-15.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Payet, J.-P. (2000). Violences à l'école et ethnicité. Les raisons pratiques d'un amalgame. *Ville-école-intégration Enjeux*, (121), 190-200.
- OFS. (2020). Scolarité obligatoire : élèves selon la grande région, le canton de l'école, le type de formation et la nationalité. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation.assetdetail.11787896.html>
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 337-352.
- Ogay, T. (2019). Rapprocher école et familles: espoirs déçus. *REISO Revue d'information sociale*. [page web]. Consulté le 12 janvier 2022 à <https://www.reiso.org/document/3955>
- Ogay, T., et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. Dans A. Lavanchy, F. Dervin, et A. Gajardo (Dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). Paris: L'Harmattan.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 103-118.
- Popov, O., & Stureson, E. (2015). Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of education in the 21st Century*(64), 66-74.
- Radhouane, M. (2019). *La prise en compte de la diversité culturelle dans la formation et le travail des enseignants: une analyse menée à partir du cas genevois*. (PhD), Université de Genève, Genève.
- République et Canton de Genève. (2016). Loi sur l'instruction publique. C 1 10 (LIP). Consulté le 12 janvier 2022 à <https://silgeneve.ch/legis/>

- Santoro, N. (2016). The cultural diversification of the Scottish teaching profession. How necessary is it? In C. Schmidt, & J. Schneider (dir.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts. Transnational migration and education* (pp. 3-13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Serir, Z. (2017). *Dites-nous pourquoi "ils" sont en difficulté à l'école. Etude de la représentation de la difficulté scolaire chez les enseignants genevois du primaire*. Genève: Université de Genève.
- Sleeter, C. E., et Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender* (6ème éd.). New York: Wiley.
- Sleeter, C. E. (2013). *Power, teaching, and teacher education. Confronting injustice with critical research and action*. New York: Peter-Lang.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of education*, 47(8), 153-170.
- Young, A., et Helot, C. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école: Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école? Dans C. Helot, E. Hoffmann, et M.-L. Scheidhauer (dir.), *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'autre* (p. 207-226). Francfort: Peter Lang.

Pour citer cet article

- Radhouane, M. et Akkari, A. (2022). Ajoutée, intégrée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ?. *Formation et profession*, 30(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.614>



Mélissa **Bissonnette**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Cynthia **Martiny**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Jenyane **Provencher**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Les conseillers et conseillères d'orientation en contexte scolaire pluriethnique dans le Montréal métropolitain : pratiques et défis déclarés

Career Counseling in French Speaking Multiethnic Montreal Schools :
Intercultural Communication Practices and Challenges

doi: 10.18162/fp.2022.617

Résumé

Les écoles deviennent de plus en plus pluriethniques dans la région de Montréal. Dans ce contexte, les conseillers d'orientation (C.O.) accompagnent les élèves qui doivent faire des choix scolaires et professionnels. Interrogés sur leurs pratiques en situation de communication, ceux-ci ont dévoilé certains défis liés à une population d'élèves issus de l'immigration. Issue d'une méthodologie qualitative, l'analyse d'entrevues semi-structurées (n=17) reposant sur les dimensions du cadre de la Praxis interculturelle (Sorrells, 2013) révèle la présence de cinq des six dimensions dans les pratiques professionnelles déclarées par les C.O. scolaires. Or, des défis semblent toucher les dimensions positionnement, dialogue et action dans les pratiques déclarées.

Mots-clés

Conseillers d'orientation, milieu scolaire pluriethnique, élèves issus de l'immigration, pratiques professionnelles, praxis interculturelle.

Abstract

Cultural diversity in schools calls for cultural relevant practices. Guidance counselors working in French speaking Québec (CQ) encounter intervention challenges while accompanying students in decision making about their educational and career paths. Qualitative content analysis of semi-structured interviews (n=17) revealed that the declared intercultural communication practices of these professionals include inquiry and framing as well as reflection but less positioning, dialogue and action which are the six dimensions according to the Sorrells (2013) intercultural communication praxis.

Keywords

Career counseling, guidance counselors, multiethnic school counseling; immigrant students, intercultural praxis.

Mise en contexte

Les mouvements migratoires surviennent partout à travers le monde. Depuis 10 ans, le territoire québécois accueille annuellement environ 50 000 immigrants provenant de multiples pays (Institut de la statistique du Québec, 2019). Avant les années 1970, la plupart des enfants d'immigrants intégraient les écoles anglophones, mais depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 les obligeant à fréquenter les écoles francophones (Rocher et White, 2014), une augmentation et une diversification des élèves issus de l'immigration au secteur francophone sont constatées. À Montréal, les écoles francophones présentent alors une forte diversité ethnoculturelle au sein de la population scolaire (Lahaie, 2020 ; Archambault, Mc Andrew, Audet, Borri-Anadon, Hirsch, Amiriaux et Tardif-Grenier, 2018) et sont donc devenues pluriethniques.

La mission de l'école est d'instruire, socialiser, qualifier (LIP, art. 36). Ces éléments renvoient notamment au fait que « l'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisiront au terme de leur formation » (MEES, 2017, p. 25). En 1998, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* soulignait le nécessaire soutien du personnel scolaire dans le processus d'intégration à long terme des élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e génération) à la société québécoise. L'école contribue donc à cette inclusion sociale et à la pleine participation à la vie collective future des élèves ainsi qu'à leur inclusion socioprofessionnelle éventuelle facilitée par la diplomation, la formation et la socialisation. La présence de C.O. dans les écoles secondaires québécoises, notamment en milieu pluriethnique, contribue à ces fins.

Les conseillers et conseillères d'orientation (C.O.), en tant que professionnels au sein des services complémentaires, collaborent avec le monde scolaire dans l'accompagnement des élèves dans le but que ceux-ci atteignent leur plein potentiel, leur réussite et leurs aspirations de carrière. Les pratiques professionnelles discutées dans le présent texte sont celles qui s'inscrivent dans un contexte de communication. Il est à noter que les origines des conseillers et conseillères d'orientation au sein de l'ordre professionnel ne sont pas aussi plurielles que celles des élèves présents dans les écoles. Ceci pourrait poser un défi par rapport à la confiance attribuée aux professionnels non issus de la diversité à former des relations authentiques et efficaces à travers les différences. Plusieurs élèves issus de l'immigration sont confrontés à des obstacles par rapport à leur réussite éducative (Bissonnette, Toussaint, Martiny, Fortier et Ouellet, 2019). Assurément, l'apprentissage de la langue d'accueil, les acquis préscolaires migratoires parfois non reconnus, les cheminements scolaires perturbés, le type d'accueil lors de l'arrivée en terre d'accueil (Kanouté, Guennouni, Arcand et Raché, 2017), la complexité des relations existant entre ces élèves et l'ensemble des intervenants scolaires (Archambault et al., 2018) constituent quelques-uns des défis (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire, Turpinsanson, Hassan et Rousseau, 2018) faisant obstacle à une inclusion sociale harmonieuse.

Les praticiens ont en ce sens besoin de construire et offrir des interventions efficaces et personnalisées qui prennent en considération les appartenances socioculturelles des Autres (Arthur et Collins, 2014) sans agir de manière ethnocentrique, c'est-à-dire en utilisant ses propres appartenances culturelles comme seule référence dans la construction de l'aide offerte (Sorrells, 2013). Ce faisant, il importe de s'intéresser aux pratiques interculturelles auprès des jeunes issus de l'immigration en milieu scolaire québécois. Alors, la question à poser est la suivante : quelles sont les pratiques interculturelles de communication déclarées par les conseillers et conseillères d'orientation œuvrant actuellement en milieu scolaire pluriethnique dans la région de Montréal?

Cadre théorique

Cette partie présente brièvement le rôle des conseillers et conseillères d'orientation et des attentes envers ceux-ci en contexte scolaire pluriethnique. Puis, la définition des pratiques professionnelles dans le cadre du présent texte est présentée. Enfin, le cadre théorique de la *Praxis interculturelle* de Sorrells (2013) utilisé pour l'analyse est abordé.

Rôles des C.O. en milieu scolaire pluriethnique

Régi par un ordre professionnel, le rôle d'un C.O. est clairement défini. L'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) précise que le rôle d'un (C.O.) consiste à :

Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de sa vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement (OCCOQ, 2020, paragr.4)

En contexte scolaire multiethnique, Dionne, Viviers, Picard et Supeno (2018) ; Auger, Abel et Olivier (2018) ; Goh et al. (2007) ; Pica-Smith et Poynton (2014) et Portman (2009) mentionnent que ce professionnel devrait :

- a) Être présent et visible au sein de l'école
- b) Promouvoir la sensibilité de la diversité pluriethnique dans le monde scolaire
- c) Sensibiliser les enseignants, les professionnels et les directeurs d'école aux défis des élèves issus de l'immigration ou de minorités ethniques
- d) Agir comme médiateur culturel
- e) Éduquer les élèves et le personnel sur le rôle du C.O. (ex. : services offerts, etc.)

La praxis interculturelle

Dans le but de développer un processus de réflexion critique sur les pratiques professionnelles en contexte pluriethnique, Sorrells (2013) propose son modèle de *Praxis interculturelle*. Ce modèle implique la réflexion, la critique et l'engagement des acteurs. La praxis interculturelle est définie comme un processus d'actions, basé sur ces considérations et permettant aux intervenants d'œuvrer en contexte de communication relationnelle au sein d'environnements interculturels diversifiés et fort complexes. Elle correspond à un savoir-être et un savoir-agir qui est socialement responsable. Certaines dimensions du modèle rappellent *l'Approche interculturelle* de Cohen-Émerique (1993 ; 2013), mais le modèle priorisé dans l'étude va plus loin en y intégrant davantage de dimensions à considérer afin d'assurer une réflexion et un savoir-agir adaptés selon les situations interculturelles. Sorrells (2013) a établi un cadre pour engager un processus de praxis interculturelle reposant sur six dimensions : 1) le questionnement ; 2) le cadrage ; 3) le positionnement ; 4) le dialogue ; 5) le réflexif et 6) l'action. Le *questionnement* correspond à une volonté explicite d'apprendre, de comprendre, de découvrir et de questionner. Il s'agit de suspendre son jugement afin d'acquérir une vision du monde selon la perspective de l'Autre. Favorisée par la motivation et la curiosité, cette dimension est possible grâce à une ouverture de soi et un intérêt par rapport à l'autre. En somme, le *questionnement* est une façon d'apprendre des autres et de possiblement remettre en question notre propre expérience du monde et nos perceptions. Le *cadrage* relève, pour sa part, d'une véritable prise de conscience des différents cadres de référence en présence dans une relation avec l'Autre, soit ses propres cadres et ceux de l'autre. S'inscrivant dans la poursuite d'une découverte de l'Autre, cette dimension de la praxis interculturelle porte une attention particulière à la situation de communication de même qu'aux divers aspects sous-tendant l'établissement de cette relation, soit les aspects historiques, politiques, sociaux et organisationnels. Autrement, le cadrage réfère à une capacité de flexibilité et de changement conscient de perspectives dans l'analyse de la communication interculturelle, soit en portant attention simultanément aux dimensions micro et macro qui structurent l'interaction. La dimension du *positionnement* consiste à comprendre l'influence de nos appartenances géographiques, culturelles, sociales et politiques sur la relation afin d'identifier comment nos différents groupes d'appartenance agissent sur nos perceptions et nos interprétations relationnelles. La quatrième dimension de la praxis interculturelle de Sorrells (2013) est le *dialogue*. L'application de celui-ci correspond à la mobilisation des trois précédentes dimensions dans laquelle existe une réelle réciprocité ou compréhension mutuelle entre les deux personnes. Le dialogue nécessite donc un partage et un lien entre deux personnes qui sont potentiellement influencées mutuellement

par la relation. Pour sa part, la dimension du *réflexif* fait référence à une réflexion quant à ses propres pratiques professionnelles par introspection, observation et analyse afin de modifier au besoin, les interventions au sein de cette relation et faire preuve d'un savoir-agir respectueux au regard des caractéristiques de cette relation. Enfin, la dimension *action* correspond à la résultante des prises de conscience associées aux diverses dimensions précédentes et permet à l'intervenant d'agir de manière à être socialement responsable en étant juste et équitable dans les pratiques professionnelles. Comme le mentionne Sorrells (2013), cela permet également au sein même des pratiques professionnelles de dénoncer les inégalités, la discrimination ainsi que les abus de pouvoir ou ne pas le faire, ce qui constitue également une action.

Au regard du modèle de Sorrells (2013), les objectifs fixés sont donc : 1) d'identifier les pratiques déclarées en situation interculturelle de communication professionnelle et 2) d'identifier les défis déclarés des conseillers et conseillères d'orientation œuvrant dans les écoles multiethniques de la région du Grand Montréal.

Méthodologie

Afin de répondre à la question de recherche, une méthodologie qualitative et interprétative a été choisie afin de comprendre ce phénomène social et donner un sens au vécu des acteurs (Savoie-Zajc, 2011), c'est-à-dire mettre en évidence l'expérience des participants et leur regard sur leur propre expérience (Fortin et Gagnon, 2016). Conséquemment, il était nécessaire d'avoir accès aux propos de C.O. afin d'analyser la manière dont ces professionnels perçoivent leur prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans une perspective de développement d'un agir professionnel en contexte de diversité ethnoculturelle importante.

Recrutement

Un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste a d'abord été priorisé. Les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, de leur pertinence par rapport à l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2011). Les critères de sélection étaient les suivants : 1) être C.O. membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ); 2) intervenir auprès d'élèves issus de l'immigration; et 3) pratiquer au sein d'une école accueillant des élèves issus de l'immigration. L'utilisation du répertoire *Services publics d'orientation* disponible sur le site web de l'OCCOQ a facilité la sélection et la prise de contact des personnes potentielles répondant aux critères de sélection. Un second échantillonnage a été réalisé selon une procédure en boule de neige qui correspond à « une technique qui consiste à ajouter à un noyau d'individus tous ceux qui sont en relation avec eux [...] » (Beaud, 2004, p. 226). Ainsi, les premiers participants sélectionnés ont été invités à référer des membres de leur réseau professionnel répondant aux critères de sélection, augmentant ainsi, le nombre potentiel de participants.

Instruments de collecte de données

La collecte des données a été réalisée par entretien semi-dirigé, au cours des années scolaires 2018-2019 et 2019-2020. Au regard des réponses sur leurs caractéristiques sociodémographiques (âge, expérience, etc.), les participants étaient invités à s'exprimer au sujet de leurs propres pratiques professionnelles en contexte scolaire pluriethnique francophone. En lien avec le premier objectif fixé dans le présent article, les C.O. ont notamment été interrogés quant à leurs types d'interventions, les approches préconisées auprès des élèves et plus spécifiquement ceux issus de l'immigration, etc. En lien avec le second objectif, les défis rattachés aux pratiques en situation de communication interculturelle ont également été discutés en entrevue. Ainsi, les C.O. ont été invités à relater leurs défis vécus lors d'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration en décrivant certaines situations vécues, tout en identifiant notamment les différences perçues entre les interventions auprès d'élèves issus de l'immigration et celles auprès des élèves non issus de l'immigration, etc.

Analyse des données

L'ensemble des entrevues individuelles ont été retranscrites. L'analyse de contenu thématique a été priorisée, en fonction des six composantes de la praxis interculturelle de Sorrells (2013). L'analyse thématique est qualifiée de « polyvalente, pouvant s'exercer [...] de manière déductive en ayant, préalablement à l'analyse identifiée les thèmes à repérer » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 6). De surcroît, les analyses de données ont été réalisées avec le logiciel NVivo par cinq étudiantes francophones inscrites aux cycles supérieurs, dont trois à la maîtrise en counseling de carrière. Elles ont ensuite été validées par les deux chercheuses du projet. Une analyse interjuge a donc été effectuée afin de comparer les analyses et obtenir un consensus sur l'interprétation des données au regard du cadre de Sorrells (2013). Ainsi, les thèmes ayant guidé l'analyse du discours des C.O. quant à leurs pratiques déclarées étaient relatifs à des situations de 1) questionnement; 2) cadrage; 3) de positionnement; 4) de dialogue; 5) de pratique réflexive; et 6) d'action au sens défini par Sorrells (2013).

Les répondants

L'échantillon est composé de 17 conseillers et conseillères d'orientation œuvrant en milieux scolaires pluriethniques et francophones de la grande région métropolitaine et provenant de quatre centres de services scolaires différents. De ces 17 personnes, 15 sont des femmes et deux, des hommes. Deux personnes étaient nées à l'extérieur du pays. Les personnes rencontrées avaient entre 25 et 55 ans et possédaient entre 1 et 30 ans d'expérience à titre de C.O.

Résultats

Les analyses réalisées sur les pratiques déclarées des C.O. scolaires en contexte multiethnique francophone ont permis de mettre en évidence la présence de cinq des six dimensions de la *Praxis interculturelle* établies par Sorrells (2013), soit : 1) le questionnement ; 2) le cadrage ; 3) le positionnement ; 4) le dialogue ; et 5) le réflexif.

Le questionnement

Les analyses ont permis d'identifier le *questionnement* dans les pratiques déclarées des C.O. scolaires interrogés et d'observer qu'une certaine conscientisation de leur nécessité dans la pratique se distingue dans le discours. Les participants et participantes relèvent, d'une part, l'importance du *non-jugement* associant même cette attitude à une des qualités essentielles dans le rôle d'un « bon » C.O. Une participante s'exprime d'ailleurs dans ce sens :

Avoir des préjugés. Tu sais, avoir des stéréotypes. Tu sais, ça nuit à 100 %. Tu sais, quand tu pars déjà avec un jugement sur quelqu'un sans lui donner la chance de s'exprimer. Mais, parce que tu le généralises. Donc, pour moi, ça, c'est un très mauvais départ.

Une grande place à l'*ouverture d'esprit* s'inscrit également dans le discours en soulignant le désir d'être compétent et centré sur les besoins de l'élève, et ce, malgré les différences comme le mentionne de manière éloquente une participante :

C'est sûr que l'ouverture d'esprit va faire que tu vas être ouvert face à ce que la personne va te parler, te dire. Même si des fois, la personne n'est pas du tout dans les mêmes valeurs que toi. Parce que toi, personnellement tu en as des valeurs comme individu, tu as une vision des choses. Et, parfois, les gens vont arriver avec une vision qui n'est pas similaire à la tienne, et, même, opposée à la tienne. Mais, en même temps, l'ouverture d'esprit fait que je ne suis pas là pour évaluer les valeurs, la vision des personnes. Je suis là pour l'aider, pour l'accompagner.

Enfin, la *curiosité* a également été identifiée à quelques reprises dans les pratiques déclarées par les C.O. scolaires et constitue un moyen d'obtenir des informations contextuelles afin de favoriser l'accompagnement :

Je veux savoir, je veux connaître. Je veux savoir plus sur les gens. Et, en même temps, cette curiosité-là fait que les personnes me donnent des éléments d'information, me donnent des éléments pour pouvoir les aider.

Le cadrage

Le discours des C.O. semble témoigner de la capacité de prendre en compte dans la relation les diverses perspectives possibles et influencées par l'environnement socioculturel des élèves et qui semble être favorisée, notamment, par l'empathie :

Tout bon processus d'orientation demande de s'adapter à la personne. Bien sûr, la culture fait partie de ça. On peut éviter certains malentendus liés à la culture avec certaines connaissances de la culture de la personne ; à la limite, orienter certaines questions sur la perception de la personne et de personnes immigrantes ou d'autres cultures[...] Il faut avoir une certaine sensibilité, une certaine empathie aussi aux chocs de culture.

Ainsi, la majorité des C.O. mentionnent être très sensibilisés à prendre en compte le cadre des références et cela se constate effectivement au sein de certains exemples d'interventions rapportés lors des entrevues, comme dans l'extrait suivant où le C.O. donne comme exemple une réponse à un jeune :

Si pour toi c'est plus important de préserver le bien-être familial, moi je t'accompagne là-dedans [...] Je comprends ce que tu me dis.

Le C.O. commente par la suite son exemple en affirmant :

Je vais plus dans l'acceptation. Je vais plus essayer de comprendre l'autre. [...] c'est lui l'important, ce n'est pas moi. Je fais fi de ce que je pense.

Le positionnement

En lien avec le positionnement, comme cela est défini dans le cadre de Sorrells (2013), les analyses ont moins mis en évidence cette dimension dans les pratiques professionnelles déclarées par les C.O. scolaires. Il y a une C.O. qui a décrit que les « défis différents avec les élèves immigrants » par rapport aux « élèves d'origine québécoise » sont lorsqu'il y a « des différences de croyances » par rapport aux siennes. Elle fait attention à verbaliser de façon explicite ce qu'elle comprend des croyances de l'élève immigrant pour démontrer qu'elle a compris et qu'elle est capable de faire preuve de non-jugement pour augmenter la confiance relationnelle avant de pouvoir continuer l'intervention.

Il importe dans *le positionnement* de considérer de quelle manière les appartenances socioculturelles réciproques sont perçues et influencent la relation. Cependant, plusieurs participants et participantes n'ont pas mentionné prendre en considération les différences que les jeunes pourraient avoir au regard de leurs origines :

Bien, personnellement pour moi, à part [...] d'adapter mes choses en fonction de son ethnicité, c'est un humain comme un autre donc à partir du moment où l'élève est adapté ici et que ça va bien et qu'il comprend bien, je ne vois pas vraiment de différence.

Le dialogue

La quatrième dimension du cadre de Sorrells (2013), le dialogue, s'actualise dans les pratiques professionnelles déclarées des C.O. d'abord, par la validation de sa propre compréhension de la réalité à l'Autre. Les effets de cette pratique de validation stimulent la possibilité d'un dialogue, comme en témoignent les propos cette participante :

Capacité d'ouverture de comprendre ce qu'ils ont vécu dans leur pays d'origine, leurs référents culturels pour pouvoir répondre adéquatement à leurs besoins. Ça, c'est très important, c'est toujours ce que je vais aller vérifier, c'est un grand défi au quotidien ça. [...] Puis au sein de l'intervention, quelque chose qui nous paraît évident ne va pas l'être dans une autre culture. Il faut juste revalider sa conception d'une certaine définition, de certains mots. Qu'est-ce que ça signifie telle, telle chose pour lui ? Donc, il y a des revalidations à faire.

Or, le processus lié au dialogue dans la praxis interculturelle demeure à certains égards un défi pour cette participante ainsi que pour d'autres C.O. scolaires interrogés selon leurs pratiques déclarées auprès d'élèves issus de l'immigration.

Autrement, diverses interventions relatées témoignent concrètement de cette réciprocité et de cette compréhension mutuelle entre les deux personnes au sens de la définition du dialogue selon Sorrells (2013) :

Travailler en contexte pluriethnique, je trouve tellement que c'est une richesse. C'est comme ça qu'on doit le voir au-delà du défi. Ça nous sort de notre zone de confort, ça nous fait évoluer comme personne et comme intervenant.

L'extrait précédent démontre la dynamique caractérisant la dimension du dialogue au sens de Sorrells (2013), soit la réciprocité et la compréhension mutuelle au sein des relations en contexte scolaire multiethnique.

Le réflexif

Les pratiques professionnelles s'accompagnant d'une pratique réflexive se présentent au terme de l'analyse comme une volonté, voire un idéal à atteindre. Pour certains participants et participantes, cette pratique réflexive s'inscrit dans une perspective de co-développement professionnel, car celle-ci est favorisée par le partage entre collègues permettant de bénéficier de l'expertise des autres et de s'en inspirer dans ses propres pratiques :

Oui et je pense que je peux partager les moments où il y a des conflits de valeur, je me demande souvent si c'est vrai que nous on est « hot ». Je n'aime pas ça faire ça, c'est pour ça que quand on est plusieurs autour de la table, je peux faire part de ces préoccupations que j'ai. Après ça, on en discute et ça peut revirer. Je trouve ça important de valider avec d'autres intervenants qui sont qualifiés et qui travaillent avec la même clientèle que moi. L'expérience s'additionne à ce moment-là.

Or, l'analyse révèle également que même si une pratique réflexive prend la forme d'un idéal à atteindre dans le discours des personnes interrogées, il n'en demeure pas moins qu'une réelle mise en place d'une pratique réflexive quant aux interventions réalisées quotidiennement demeure difficile à réaliser pour plusieurs C.O. scolaires, comme en témoigne cette personne :

La pratique réflexive, je pourrais en faire une heure par jour, à chaque jour, mais... Ce n'est pas ça qui se produit.

À ce propos, l'analyse effectuée révèle également que le manque de temps semble nuire à l'atteinte de cet idéal de pratique réflexive quotidienne désirée par les C.O. scolaires interrogés.

Discussion

Au regard des résultats présentés, les pratiques professionnelles déclarées au sein du discours des C.O. scolaires rencontrés ont mis en évidence une certaine actualisation des dimensions de Sorrells (2013). En effet, le *questionnement* de même que le *cadrage* tel que défini dans la *Praxis interculturelle* semblent faire partie des préoccupations et des pratiques des C.O. scolaires rencontrés afin d'accompagner et intervenir adéquatement auprès des élèves issus de l'immigration.

L'application de ces dimensions dans les pratiques déclarées dans le cadre de cette étude n'est pas sans rappeler les travaux de divers auteurs et autrices américains (Arthur et Collins, 2005 ; France, Rodriguez et Hett, 2013 ; Ratts et Greenleaf, 2017 ; Neville, Smith, Sue et Sue, 2019) sur le développement chez les conseillers et conseillères d'orientation de compétences multiculturelles et de justice sociale qui se caractérise par un processus non statique et continu d'*auto-réflexion*, d'apprentissage et d'actions. Plus spécifiquement, l'*auto-réflexion* implique notamment : 1) de manifester un intérêt et des attitudes positives pour la diversité ethnoculturelle ; 2) de détenir des habiletés relationnelles de même que des caractéristiques personnelles qui favorisent la prise en compte de la diversité (ouverture à la diversité, non-jugement de l'autre, empathie, etc.). Ces deux éléments s'inscrivent précisément dans la dimension du *questionnement* de Sorrells (2013) et, comme mentionné précédemment, les pratiques déclarées par les C.O. font état de l'acquisition et l'utilisation de telles compétences multiculturelles.

Toujours en lien avec l'auto-formation, Arthur et Collins (2005), France et al. (2013), Ratts et al. (2017) et Sue et al. (2019) ajoutent qu'il importe aux C.O. œuvrant en contexte multiethnique d'avoir une connaissance de soi-même, de son bagage culturel et de ses pensées culturelles (vision du monde, influences culturelles, biais, croyances, préjugés). Ces divers éléments renvoient ici à la dimension du *cadrage* de Sorrells (2013) qui, comme mentionné précédemment, est identifiée dans la plupart des pratiques professionnelles déclarées par les C.O. scolaires rencontrés dans la présente étude.

En ce qui concerne le *positionnement*, il semble qu'il soit moins un réflexe pour les C.O. participant à la recherche de déclarer comment leurs propres appartenances socioculturelles influencent les relations en contexte de communication interculturelle et en tant que professionnels intervenant auprès d'une population de jeunes élèves issus de l'immigration. Que cette quasi-omission provienne d'une inconscience, d'un manque d'approfondissement sur ce sujet lors des entrevues ou d'un simple oubli, il importe de se questionner sur l'importance accordée à ce que l'on projette comme image à l'autre. Le *positionnement* des conseillers et conseillères d'orientation de cette étude, majoritairement non issus de l'immigration, mérite une attention particulière afin de ne pas agir de manière ethnocentrique.

Dans l'interprétation des résultats en lien avec la dimension *dialogue* (Sorrells, 2013), force est de constater l'importance de sa présence dans les propos analysés, mais que cela ne se fait pas sans difficulté. En effet, comme mentionné, l'atteinte d'une influence réciproque et d'une compréhension mutuelle au sein des relations en contexte scolaire multiethnique est ouvertement identifiée comme un défi par certains C.O. Or, selon plusieurs auteurs (ASGW, 2012 ; France et al., 2013 ; Ratts et al., 2017 ; Sue et al., 2019), il importe de vivre des expériences concrètes par le biais de l'interaction directe auprès de l'Autre, de formation et d'immersion culturelle pour maîtriser les pratiques culturellement sensibles. C'est d'ailleurs dans cette perspective que les C.O. seront à même de relever ce défi identifié dans la présente recherche.

Enfin, bien que des pratiques réflexives ont souvent été mentionnées dans les pratiques déclarées des C.O. scolaires, l'utilisation du cadre de la *Praxis interculturelle* (Sorrells, 2013) n'a pas permis de relever de manière satisfaisante dans leurs pratiques l'application de la dimension *action*. Cette dimension implique notamment de dénoncer au sein des pratiques professionnelles les inégalités et la discrimination. D'ailleurs, Arthur (2018) souligne l'importance de mettre en place des actions, afin de plaider pour la justice sociale ainsi que pour le bien-être des nouveaux arrivants; influencer la communauté à favoriser un environnement ethnoculturel harmonieux. En effet, les C.O. pourraient travailler davantage sur l'environnement scolaire pour qu'il soit plus accueillant et inclusif au regard des besoins des élèves issus de l'immigration surtout par rapport à l'isolement, la sécurité et leur appartenance face à la discrimination. En fait, bien que l'engagement dans la justice sociale constitue une préoccupation de tous les acteurs scolaires, les C.O. auraient davantage à promouvoir l'égalité et l'expression du plein potentiel des élèves par leur implication professionnelle. Pour ce faire, l'innovation professionnelle pourrait inclure davantage de projets favorisant l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration; le développement de ressources pour soutenir les enseignants dans la motivation ou à la réussite scolaire; et l'exploration du marché de travail. Or, les pratiques déclarées recueillies dans la collecte des données ne permettent pas d'affirmer ou d'infirmer la présence de telles pratiques d'*action* chez les C.O. interrogés dans le cadre de cette recherche.

Conclusion

Au terme de cet article, les pratiques de communication interculturelle déclarées par les conseillers et conseillères d'orientation œuvrant actuellement en milieu scolaire pluriethnique dans la région de Montréal ont été analysées au regard du modèle de Sorrells (2013). Plus spécifiquement, les pratiques déclarées des C.O. en situation interculturelle révèlent, après analyse, la présence de cinq des six dimensions de Sorrells. Les pratiques déclarées démontrent l'application d'un *questionnement*, d'un *cadrage* et de pratiques réflexives (le réflexif). Cependant, sur les plans du *positionnement* et du *dialogue*, l'application est moins fréquemment déclarée dans les exemples de leurs pratiques. Quant à la dimension *action*, elle n'a aucunement été abordée dans les pratiques déclarées. Il est possible que cela soit occasionné par les limites de la recherche, soit le nombre de participants à cette étude ou le type de questions posées lors des entrevues.

Il importe donc de poursuivre les recherches sur ces trois dernières dimensions de Sorrells (2013) qui semblent poser des défis dans les pratiques professionnelles déclarées des C.O. scolaires de la présente recherche.

Références

- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132.
<https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Arthur, N. et Collins, S. (2005). *Culture Infused Counselling : Creating the Candian Mosaic*, Counselling Concepts.
- Arthur, N., Collins, S. (2014). Diversity and social justice: Guiding concepts for career development practice dans Blythe C. Shepard & Priya S. Mani (Eds.), *Career development practice in Canada*, Toronto: Canadian Education and Research Institute for Counselling (CERIC). pp77-95.

- Arthur, N. (2018) Infusing Culture and Social Justice in Ethical Practices with All Clients: Identities and Social Justice. Dans N. Arthur (dir.) *Counselling in Cultural Contexts*. (p. 3-28). Springer.
- Auger, R., Abel, N. et Oliver, B. (2018). Spotlighting Stigma and Barriers: Examining Secondary Students' Attitudes Toward School Counseling Services. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-12. doi: 10.1177/2156759X18811275
- Beaud, J.-P. (2004.) L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.211-242). Presses de l'Université du Québec
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. et Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques montréalaises. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1). <http://mje.mcgill.ca/article/view/9430/7411>
- Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91. <http://dx.doi.org/10.7202/032248ar>
- Cohen-Émerique, M. (2013). Étude des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles : Une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation. *Quels modèles de recherche scientifique en Travail Social*, (p. 233-260), Rennes : Les Presses de l'EHESP
- Charte de la langue française*, RLRQ c C-11. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>
- Dionne, P., Viviers, S., Picard, F. et Supeno, E. (2018). Orientation pour tous au secondaire public : mythe ou réalité au Québec. *Revue d'éducation*, 5(3), 2-9. https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/revue_de_leducation_printemps_2018.pdf
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). *Introduction à l'analyse informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. Association pour la recherche qualitative. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf>
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- France, M. H., Rodriguez, M. D. C., et Hett, G. G. (2013). *Diversity, culture and counseling: a canadian perspective* (2^e ed.). Brush education Inc.
- Goh, M., Wahl, K. H., McDonald, J. K., Brissett, A. A. et Yoon, E. (2007). Working With Immigrant Students in Schools: The Role of School Counselors in Building Cross-Cultural Bridges. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 35(2), 66-79. doi: 10.1002/j.2161-1912.2007.tb00050.x
- Institut de la statistique du Québec (2019). *Bilan démographique du Québec. Édition 2019*. Gouvernement du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2019.pdf>
- Kanouté, F., Guennouni Hassami, R., Arcand, S. et L. Rachédi (2017). Projet migratoire et retour aux études : défis du processus d'admission à l'université. Dans C. Montgomery et C. Bourassa-Dansereau (dir.) *Mobilités internationales et intervention culturelles, théories, expériences et pratiques*. (p.85-97). Presses de l'Université du Québec
- Lahaie, J.-P. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 8 novembre 2019*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. <https://cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/570-portrait-socioculturel2019-11-08b-v2020-07-02/file>
- Loi sur l'Instruction Publique*, RLRQ c I-13.3. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). (2020). *Formation et permis d'exercice*. Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. <https://www.orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-conseiller-dorientation/formation-et-permis-dexercice>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Tupinsamson, A., Hassan, G. et Rousseau, C. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : Quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 45(2), 208-229. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-208_PAPAZIAN-ZOHRABIAN_46-2.pdf

- Pica-Smith, C. et Poynton, T. A. (2014). Supporting Interethnic and Interracial Friendships among Youth to Reduce Prejudice and Racism in Schools: The Role of the School Counselor. *Professional School Counseling, 18*(1), 82-89. doi: 10.1177/2156759X0001800115
- Portman, T. A. A. (2009). Faces of the Future: School Counselors as Cultural Mediators. *Journal of Counseling & Development, 87*(1), 21-27. doi: 10.1002/j.1556-6678.2009.tb00545.x
- Ratts, M. et Greenleaf, A. (2017). Multicultural and Social Justice Counseling Competencies: A Leadership Framework for Professional School Counselors. *Professional School Counseling, 21*(1b),. doi: 10.1177/2156759X18773582
- Rocher, F. & White, B.W. (2014). L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. Étude IRPP. 49. <https://irpp.org/wp-content/uploads/2014/11/study-no49.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e ed., p.123-147), ERPI
- Sorrells, K. (2013). *Intercultural communication : Globalization and social justice*. Sage Publications, Inc.
- Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A. et Smith, L. (2019). *Counseling the culturally diverse: theory and practice* (8^e éd.). John Wiley & Sons Inc.

Pour citer cet article

- Bissonnette, M., Martiny, C. et Provencher, J. (2022). Les conseillers et conseillères d'orientation en contexte scolaire pluriethnique dans le Montréal métropolitain : pratiques et défis déclarés. *Formation et profession, 30*(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.617>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.666>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Julie Larochelle-Audet
Université de Montréal (Canada)

Marie-Odile Magnan
Université de Montréal (Canada)

Emmanuelle Doré
Université de Sherbrooke (Canada)

Lise-Anne St-Vincent
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale

School Principals Practice Narratives in Quebec :
A Competency Illustration for Equity, Inclusion and Social Justice

doi: 10.18162/fp.2022.666

Résumé

Plusieurs recherches internationales ont montré l'effet du leadership des directions d'établissement d'enseignement afin de répondre à des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation (Khalifa, 2018 ; Riehl, 2009). Cet article présente une démarche inspirée de la recherche-développement qui avait comme objectif d'exemplifier un modèle de compétence développé pour soutenir les directions d'établissement d'enseignement dans l'instauration de milieux éducatifs inclusifs favorisant l'action face aux inégalités, exclusions et discriminations (Larochelle-Audet et al., 2018a). Une boîte à outils a ainsi été conçue avec des directions d'école, les principaux utilisateurs ciblés, pour illustrer par des récits de pratique les composantes de cette compétence.

Mots-clés

Équité, inclusion, justice sociale, directions d'établissement d'enseignement, compétence, leadership, recherche-développement, récits de pratiques.

Abstract

Several international studies have shown the impact of the school principal's leadership in the struggle for equity, inclusion and social justice in education (Khalifa, 2018; Riehl, 2009). This article presents an initiative inspired by research and development that aimed to guide school principal's in the actualization of a competency model developed to support them with the establishment of inclusive educational environments that promote action against inequalities, exclusions and discrimination (Larochelle-Audet et al., 2018a). Using practice narratives, a toolbox was designed with the input of targeted users—school principals—to illustrate the four components of the competency..

Keywords

Equity, inclusion, social justice, school principals, competency, leadership, research and development, practice narratives.

Introduction

Plusieurs travaux ont montré que les directions d'école semblent avoir une position stratégique non négligeable pour favoriser la pérennité de pratiques inclusives (Khalifa, 2018 ; Riehl, 2009). L'importance de la formation des directions et des autres professionnels de l'éducation pour la mise en place de telles pratiques, ainsi que les lacunes à cet égard au Québec ont cependant été soulevées depuis plusieurs décennies (ex. : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2016 ; Ministère de l'Éducation, 1998). En dépit du modèle pluraliste véhiculé au Québec, les programmes de formation initiale du personnel enseignant et des directions ainsi que les référentiels de compétences guidant ceux-ci abordent l'inclusion et la prise en compte de la diversité de manière inégale selon les universités (Larochelle-Audet et al., 2018b).

Devant cet état de situation, un groupe de travail composé de membres provenant du milieu universitaire et du milieu scolaire a été mis sur pied par l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité¹. Ce groupe a explicitement endossé un positionnement épistémologique interprétatif-critique engagé pour la justice sociale, c'est-à-dire orienté vers la production de connaissances utiles à l'émancipation des individus et à la transformation des institutions où se reproduit la domination (Potts et Brown, 2015)². Après l'élaboration d'un modèle de compétence des directions d'école en matière d'équité, d'inclusion et de justice sociale (Larochelle-Audet et al., 2018a), une boîte à outils a été créée par le groupe de travail en impliquant des directions – les principaux utilisateurs ciblés – formées sur les enjeux relatifs à la justice sociale. Pour favoriser le transfert dans la formation des gestionnaires de l'éducation, les réflexions et les récits de pratique des directions impliquées ont servi d'ancrage au développement de ce produit. Avant de présenter de manière plus détaillée cette boîte à

outils, nous expliquons le cadre conceptuel orientant nos travaux, la démarche inspirée de la recherche-développement ainsi que le modèle de compétence étant à sa base.

Un cadre conceptuel transformatif et systémique

Le modèle de compétence a été élaboré par les membres du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité à partir d'un cadre reliant les concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale selon une perspective transformatrice et systémique des concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation.

L'équité vise l'égalité réelle, soit l'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs (Potvin, 2013). Selon le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (GERESE, 2005), « *un système éducatif équitable est un système qui traite tous les élèves comme des égaux et qui vise à favoriser une société équitable, dans laquelle les biens essentiels sont distribués conformément aux règles de la justice* » (p. 13-14). L'équité, en ce sens, va au-delà de l'égalité formelle basée sur le principe de distribution égale des ressources et des opportunités. L'équité se distingue aussi d'une vision de l'égalité des chances méritocratiques où tout élève détiendrait des chances égales en contexte scolaire (Duru-Bellat, 2009). De ce point de vue, en milieu scolaire, un traitement égal de tous les élèves suffirait à aplanir les inégalités. Or, le principe d'équité implique plutôt une transformation des inégalités structurelles pour en atténuer leurs effets sur certains élèves.

L'égalité réelle tenant compte de la diversité des réalités des élèves est un idéal poursuivi par l'approche inclusive en éducation (Potvin, 2013). L'inclusion diffère du principe « d'intégration scolaire » qui vise à préparer les apprenant-es dits « à besoins particuliers » à vivre dans des contextes définis comme « normaux » (Rousseau, 2015 ; Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015). L'inclusion, comme l'équité, nécessite une transformation des institutions pour permettre la contribution de tous les individus (Potvin, 2013). Ce projet implique la redistribution du pouvoir ainsi qu'une légitimation de points de vue critiques nécessaires à l'instauration d'un climat scolaire qui permet aux jeunes de résister aux forces structurelles reproduisant les inégalités sociales (Dei et al., 2000). Il favorise ainsi le développement d'une posture critique, « celle de l'école, de ses acteurs et des moyens d'équité mis en œuvre afin de permettre aux élèves de développer leurs "capabilités" » (Nussbaum, 2012, cité dans Larochelle-Audet et al., 2021, p. 148). Dans le même ordre d'idées, Potvin (2013) soutient que l'approche inclusive associe « *deux valeurs incontournables des sociétés pluralistes et démocratiques : la reconnaissance et la valorisation de la diversité sociale [...] et le traitement équitable des personnes pour assurer l'effectivité de leurs droits* » (p. 2).

Somme toute, tant l'équité que l'inclusion constituent des principes, valeurs, ou approches qui visent la justice sociale. La justice sociale vise à la fois la reconnaissance et le respect des différences personnelles et collectives qui marquent les individus dans leurs rapports aux autres. Ce concept vise ainsi à mieux équilibrer la répartition des biens et des ressources disponibles (Fraser, 1998). La justice sociale implique une certaine conception de la société qui est cohérente avec les principes d'équité et d'inclusion, soit une société « où l'intégration des normes culturelles dominantes de la majorité ne constituerait plus la condition préalable à un traitement égalitaire ; un monde où les minoritaires pourraient vivre et faire accepter leur différence pleinement » (Fraser, 1998, p. 9).

Le groupe a privilégié une approche transformative et systémique de ces concepts, traduisant sa volonté de transformer les institutions éducatives plutôt que les personnes qui les fréquentent. Les travaux ont ainsi été menés à partir de conceptions critiques qui interrogent le fonctionnement du système éducatif afin de comprendre comment des pratiques et processus peuvent compromettre les droits et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés et entraver les visées de justice sociale (Dei et al., 2000). Le concept de diversité a été délaissé par le groupe au profit de celui de groupe minorisé. Bien qu'il mette en tension « minorité » et « majorité », le concept de groupe minorisé ne renvoie pas à une réalité numérique (Shields, 2012) : même composé d'un grand nombre d'individus, un groupe peut être opprimé. Les processus de minorisation se (re)construisent selon le contexte et les rapports de pouvoir en jeu, mais également à l'intersection de différentes catégories sociales et systèmes d'oppression, comme le sexisme, le racisme, le linguicisme, l'homophobie, le capacitisme ou la transphobie (Collins et Bilge, 2016).

En administration de l'éducation, la perspective privilégiée par les membres du groupe s'illustre dans certains types de leadership scolaire issus notamment des travaux sur le leadership inclusif (Ryan, 2012) et transformatif (Shields, 2012). Comme le synthétisent Thibodeau et al. (2016), ceux-ci se caractérisent par 1) une vision soutenant une culture scolaire respectueuse de la diversité et où la justice sociale et l'équité occupent une place centrale; 2) des attitudes marquées par la transparence et l'honnêteté; et 3) ainsi qu'un engagement concret pour la transformation des classes, de l'école et même de la communauté environnante afin de s'assurer que le travail de tous les acteurs dans l'école soit orienté vers l'atteinte d'une même vision.

Une démarche inspirée de la recherche-développement

La recherche-développement s'est révélée une approche pertinente pour concrétiser nos objectifs, car elle vise à établir un dialogue entre les savoirs théoriques et pratiques et une collaboration entre les milieux de recherche et de pratiques (Savoie-Zacj, 2021). Sa méthodologie se distingue par sa double finalité : concevoir ou adapter un produit en réponse aux demandes des milieux de pratique et générer des connaissances (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Notre démarche s'est inspirée du modèle de recherche-développement de Harvey et Loiselle (2009), où se succèdent cinq phases : 1) origine de la recherche; 2) référentiel; 3) méthodologie; 4) opérationnalisation; et 5) résultats. Cette démarche a favorisé les interactions et de nombreux allers-retours entre les membres chercheurs du domaine de l'administration scolaire et les directions d'école, les principaux utilisateurs ciblés. Cette démarche itérative a mis en dialogue des savoirs théoriques issus de la recherche et les savoirs expérimentaux de ces professionnels.

À l'origine de la recherche, des lacunes ont été exprimées par les directions en exercice et les chercheurs dans la formation et le développement professionnel des gestionnaires scolaires quant aux enjeux relatifs à l'équité, à l'inclusion et à la justice sociale. Les questions suivantes ont été formulées : Comment réfléchir ces concepts et comment les actualiser en tenant compte des contextes de pratiques? Considérées comme étant le problème général initial à résoudre, ces lacunes ont orienté la formulation des objectifs du groupe et mis en lumière la pertinence d'élaborer un modèle de compétence. À cette fin, une analyse comparative et critique de huit référentiels de compétences des directions, dont celui du Québec, a été menée pour examiner les manières dont la diversité humaine et sociale ainsi que les

enjeux d'inclusion, d'équité et de justice sociale y étaient abordés. Les résultats ont mis en évidence les limites du référentiel québécois sur ces questions, notamment en raison de son approche managériale et néolibérale (Larochelle-Audet et al., 2019).

À partir de ces constats, le groupe a clarifié son approche théorique et décidé de développer deux produits : 1) un modèle de compétence afin d'offrir des fondements pour inspirer les directions à réfléchir aux concepts et 2) un outil d'accompagnement, de formation et de développement professionnel pour les directions pour offrir des exemples d'actualisation dans les milieux. Les trois phases suivantes ont été menées distinctement pour chacun des produits à développer. Ainsi, le choix des méthodes et des moyens pour parvenir à leur élaboration (*phase 3*), l'opérationnalisation de la méthodologie (*phase 4*) et la présentation des résultats (*phase 5*) sont résumés ci-dessous, d'abord pour le modèle de compétence, puis pour la boîte à outils.

Un modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale

Pour le premier produit, le modèle de compétence, une ébauche a d'abord été conçue par un sous-groupe de travail à partir des résultats de l'analyse de référentiels de compétences et d'un échange préalablement mené avec l'ensemble du groupe. Au terme de plusieurs réécritures à l'interne, le modèle en élaboration a été présenté au groupe pour obtenir leur appréciation de sa pertinence, à partir d'une grille d'analyse conçue à cette fin. Le sous-groupe de travail a ensuite élaboré la version finale (Larochelle-Audet et al., 2018a), composée d'une vision, d'un énoncé de compétence et de quatre composantes.

La vision de ce modèle est la suivante : « instaurer dans l'établissement un milieu de vie équitable, juste et inclusif favorisant l'action face aux inégalités, exclusions et discriminations fondées sur les différents motifs énoncés dans la Charte des droits et libertés de la personne », et ce, en tenant compte du contexte du milieu de pratique. Cette vision comporte deux finalités :

- 1) assurer la réussite éducative et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés dans le système éducatif et dans la société ; et 2) former des citoyennes et des citoyens activement engagés dans le développement et la consolidation d'une société démocratique, pluraliste et respectueuse des droits de la personne (Larochelle-Audet et al., 2018, p. 73)

Ces finalités prennent forme dans une compétence qui invite les directions à conserver un regard critique sur la dynamique présente dans le milieu, à remettre en question et à transformer les modes de fonctionnement, les pratiques et les discours jugés comme discriminant les personnes étant tenues aux marges du système scolaire. Elle appelle à la mise en œuvre d'un milieu de vie qui suscitera l'engagement des apprenants, de leurs familles et du personnel scolaire de groupes minorisés.

La compétence s'exprime à travers quatre composantes relatives à différentes dimensions du travail de direction (voir la figure 1). Elles sont décrites ci-après, avec la présentation de la boîte à outils, le deuxième produit développé par le groupe.

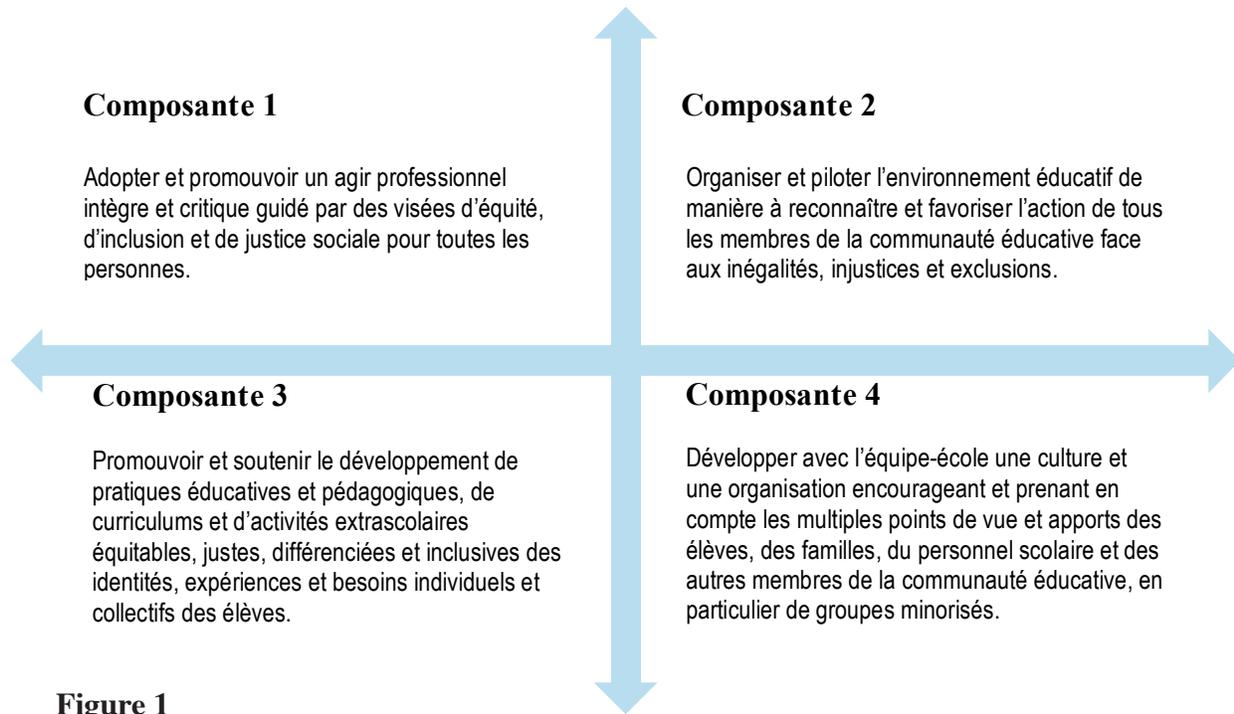


Figure 1
Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

Une boîte à outils pour illustrer la compétence

Le deuxième produit, une boîte à outils, visait à illustrer et à rendre compréhensible chaque composante du modèle de compétence élaborée par le groupe en offrant des exemples à partir de récits de pratiques de directions. Une collecte de données à cette fin a été réalisée en 2019 lors d'une journée d'étude co-organisée par des chercheurs du groupe de travail et l'équipe du programme ministériel Une école montréalaise pour tous (UÉMPT), dans le cadre de leur réseau de développement professionnel des directions portant sur le leadership en matière de justice sociale en éducation. À la suite de la présentation du modèle de compétence par les chercheurs, douze directions et cinq directions adjointes d'écoles primaires montréalaises en milieu dit défavorisé ont participé en sous-groupes à des ateliers visant à recueillir leurs réflexions et leurs expériences en lien avec chacune des composantes. À chaque atelier, la composante ciblée était résumée, puis les directions écrivaient individuellement des idées de situations y correspondant. S'ensuivait une discussion coanimée par un chercheur et un membre de l'équipe d'UÉMPT, où les directions partageaient leurs récits de pratique (Desgagne, 2005) et, notamment, les leviers d'action ayant aidé à transformer leur milieu en spécifiant certains éléments de contexte. Les échanges ont été enregistrés, puis transcrits. La boîte à outils a été conçue à partir d'une sélection des récits les plus significatifs pour chaque composante du modèle de compétence (Larochelle-Audet et al., 2020). Dans cet article, nous avons sélectionné seulement quelques exemples de la boîte à outils permettant d'illustrer chaque composante de la compétence.

Composante 1 : Un agir professionnel intègre et critique

Le savoir-agir comme direction pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale nécessite le développement d'un agir éthique et de capacités critiques, cultivés et enrichis de façon continue. La direction doit assumer un leadership éthique, car elle a la responsabilité d'agir au nom de plusieurs acteurs (Langlois, 2008) et a le devoir de guider et d'accompagner par rapport aux pratiques adoptées dans le milieu afin qu'elles soient en adéquation avec les besoins des acteurs. Dans cette perspective, l'agir éthique est la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui (Cloutier et St-Vincent, 2017). En tant que leaders, les directions modélisent et partagent un agir professionnel intègre et critique avec leur équipe en vue de soutenir l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans l'établissement, et ce, en tenant compte du contexte.

Le récit de Nathalie illustre le développement de cet agir intègre et critique, et plus particulièrement la construction avec les membres de l'équipe-école d'un cadre de référence éthique commun, c'est-à-dire les repères qu'ils adoptent ensemble (valeurs et principes professionnels) afin d'appuyer leur prise de décision (St-Vincent, 2017). Ce récit met de l'avant les étapes du processus de construction d'un cadre ayant contribué à faire de l'équité une valeur partagée par le personnel de l'école et porteuse de changements en ce sens.

La manière dont les difficultés des élèves sont perçues par la majorité du personnel enseignant de l'école rend Nathalie inconfortable, celles-ci étant largement expliquées par des habiletés non développées, le statut socioéconomique défavorisé de l'élève ou encore le manque d'engagement des parents. Les pratiques institutionnelles ou les perceptions sur la situation des élèves, de leurs familles sont rarement remises en question. Nathalie profite de la refonte du projet éducatif de l'école pour redéfinir collectivement les valeurs orientant l'action de son personnel, en plusieurs étapes, et ce, tout au long d'une année scolaire.

Nathalie présente d'abord au personnel enseignant les valeurs sur lesquelles elle s'appuie elle-même pour prendre ses décisions, en insistant plus spécifiquement sur l'équité. Puisqu'elle a travaillé auparavant dans divers types de milieux socioéconomiques, elle expose son propre étonnement et ses sentiments envers différentes situations vécues et remet en question ouvertement ses présupposés. Elle observe que le fait d'exposer ses sentiments et ses questions honnêtement peut avoir l'effet d'engendrer des réactions vives, mais elle fait l'hypothèse que les gens seront ainsi plus enclins à réaliser une introspection de leurs propres croyances.

Les membres du personnel enseignant sont ensuite invités à explorer leurs propres valeurs personnelles, d'abord individuellement, puis en petits groupes et avec l'ensemble de l'équipe-école. Les discussions se poursuivent lors de différentes occasions, durant plusieurs mois. Au fil des échanges, les membres de l'équipe-école s'aperçoivent que l'équité revêt des significations variables d'une personne à l'autre. Ils demandent donc à Nathalie d'approfondir leurs connaissances sur ce concept pour en avoir une compréhension commune et ainsi assurer la cohérence dans leurs interventions. Nathalie fournit de la documentation sur le sujet et réserve ensuite du temps pour parvenir à une définition commune.

À la fin de l'année scolaire, l'équité est désignée collectivement comme étant l'une des valeurs devant guider l'action du personnel de l'école. En l'officialisant dans le projet éducatif, l'équité devient une

composante tangible du cadre normatif de l'école. Elle peut ainsi plus facilement être intégrée au cadre de référence éthique des membres de la communauté éducative de l'école et être mobilisée par ceux-ci dans le cadre des différentes activités. Elle peut en outre être plus aisément introduite par Nathalie lors de ses interventions. La démarche mise en œuvre par Nathalie illustre comment la composante *agir professionnel intègre et critique* peut être déployée de manière réflexive, critique, collaborative et continue.

Composante 2 : Un environnement éducatif favorisant l'action pour la justice sociale

La réussite éducative et le développement du plein potentiel des élèves nécessitent un environnement éducatif propice à leur épanouissement et aux apprentissages. Toutes formes d'inégalité, d'injustice, de discrimination, de non-reconnaissance et d'exclusion compromettent la mission de l'école québécoise et ses principes fondamentaux, qu'elles affectent les élèves eux-mêmes ou tout autre membre de la communauté éducative. La discrimination entretient des inégalités entre les individus, les empêchant d'exercer pleinement l'exercice de droits et libertés protégés par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Contrairement à la discrimination directe, la discrimination systémique ou institutionnelle ne vise pas nécessairement une personne ou un groupe de personnes de façon délibérée. À l'instar de la discrimination indirecte, elle renvoie plutôt à des effets non prémédités. Elle résulte de l'application d'une règle, d'une politique ou d'une pratique, en apparence neutre, mais conférant des privilèges à certains groupes et exerçant des effets dommageables sur d'autres (Barreau du Québec, 2010, juin).

Le récit de Mustapha illustre comment ce directeur a utilisé des données pour documenter une situation d'inégalité dans son milieu et pour cerner, en collaboration avec le personnel de l'école, les mesures à prendre pour y remédier. Son récit montre comment l'utilisation et la production de données numériques exigées par les instances du réseau scolaire ou se basant sur des expériences et des faits observables peuvent permettre de prendre et de justifier certaines décisions inhérentes à la vie quotidienne d'une école et de dépasser certaines croyances et certains préjugés alimentant la discrimination envers certains groupes (Archambault et Dumais, 2017).

Mustapha est récemment entré en fonction dans une école primaire offrant un projet particulier en éducation physique, de la 1^{re} à la 6^e année. Cette école accueille des élèves de tout le territoire du centre de services scolaire, qui ne proviennent pas nécessairement du quartier. Plus d'une centaine de demandes d'admission sont reçues annuellement, mais seulement une quarantaine de nouveaux élèves peuvent y être admis. L'établissement est situé dans un quartier identifié comme étant défavorisé. Il bénéficie donc de fonds supplémentaires provenant des mesures dédiées aux écoles ayant ce statut.

Mustapha remarque que les enfants du quartier sont peu représentés dans l'école, malgré le fait que, comme tous les élèves du centre de services scolaire, ils y aient accès. En tant que parent résidant dans ce quartier, il a d'ailleurs été personnellement confronté à cette situation quelques années auparavant. La demande d'admission de son enfant au projet particulier en éducation physique n'avait pas été retenue, sans qu'il ne puisse connaître les motifs ayant justifié ce refus. Au moment où il devient directeur de l'école, Mustapha souhaite contribuer à transformer cet état de fait qu'il considère comme injuste, tant comme parent que comme direction d'une école publique. Il cherche donc des moyens de pallier la sous-représentation des enfants du quartier dans l'école et les difficultés d'accès au projet particulier qui semblent y jouer un rôle.

La première étape de sa démarche est de comprendre le fonctionnement du processus d'admission, notamment à partir des données qui y sont reliées. Mustapha étudie donc le nombre de demandes d'admission des années antérieures, les critères d'admission utilisés pour sélectionner les élèves et leur effet. L'analyse des données l'amène notamment à constater que le critère priorisant la fratrie des élèves fréquentant actuellement l'école fait obstacle à l'admission des élèves du quartier. Compte tenu de la taille de l'école, il reste peu de places pouvant être offertes aux élèves du quartier une fois que ce critère a été appliqué aux dossiers de candidature.

La deuxième étape de sa démarche consiste à engager les membres du personnel de l'école dans la démarche d'abord entreprise individuellement. Mustapha les informe alors de son souhait de rendre l'école plus accessible aux familles du quartier et de mettre sur pied un comité de réflexion sur l'admission. Il expose l'analyse de la situation qu'il a réalisée aux membres du comité. Après plusieurs rencontres et échanges, les membres du comité envisagent deux pistes afin de prioriser les familles du milieu environnant. En vue de la prochaine année scolaire, ils décident de suggérer au conseil d'établissement de modifier les critères d'admission pour que les enfants du quartier aient priorité sur les sœurs et les frères des élèves qui fréquentent déjà l'école, mais qui ne vivent pas dans le quartier. Ils proposeront également d'ouvrir deux nouvelles classes d'éducation préscolaire étant réservées exclusivement aux élèves du quartier, ce qui aurait comme effet d'accroître rapidement et significativement leur nombre au sein de l'école. Les actions racontées par Mustapha illustrent comment une direction d'école peut utiliser les données (lire son école) afin de rendre l'environnement éducatif plus juste, et ce, en déconstruisant des pratiques d'admission empêchant un accès équitable à son école.

Composante 3 : Des pratiques et curriculums équitables et inclusifs

Dans la perspective de l'inclusion, l'éducation ne vise pas à « changer » ou à « réparer » les élèves ou leurs comportements. L'éducation inclusive invite plutôt le personnel de l'école à maintenir des attentes élevées envers chaque élève tout au long de son cheminement et de ses transitions scolaires, ainsi qu'à modifier ses processus et pratiques pour mieux prendre en compte les identités, les expériences, les caractéristiques et les besoins de tous les élèves (Potvin, 2013). Ce ne sont pas les caractéristiques des élèves ou leurs différences qui nuisent à leur épanouissement, mais la façon dont celles-ci sont construites, réifiées et prises en compte à l'école (Borri-Anadon et al., 2021). L'une des manières de mettre en œuvre ces principes consiste à accompagner au quotidien le personnel de l'école pour que le choix et le développement des pratiques éducatives et pédagogiques déployées soient équitables, justes et inclusives pour tous les élèves.

Ce rôle de leader pédagogique peut s'exercer de différentes façons. Les directions peuvent notamment valoriser les écoles et les classes où se retrouvent tous les types d'apprenantes et d'apprenants, et où l'épanouissement passe par l'expression des différences et la différenciation pédagogique (Leroux et Paré, 2016). Les directions peuvent également analyser les outils et pratiques d'évaluation des besoins des élèves, entre autres pour repérer celles qui peuvent induire une suridentification ou encore une sous-identification des difficultés d'apprentissage de certains groupes d'élèves (ex. : élèves allophones ou minorisés). Les directions peuvent également travailler avec le personnel de l'école pour diminuer l'effet des stéréotypes et des préjugés sur leurs pratiques éducatives et pédagogiques.

Le récit d'Élizabeth, directrice adjointe dans une école primaire, montre comment elle a accompagné les membres du personnel enseignant afin de revoir leur matériel pédagogique pour qu'il reflète mieux les réalités des élèves de l'école. Élizabeth travaille depuis peu dans une école primaire située dans un arrondissement multiethnique de Montréal. Déjà sensibilisée à la perspective inclusive, elle croit que les ressources éducatives utilisées par le personnel enseignant de son unité de gestion sont peu représentatives des identités et des expériences des élèves et des familles fréquentant l'école, pour la plupart immigrants et appartenant à des groupes minorisés. Après une rapide consultation sur le sujet auprès de certaines enseignantes, elle constate que cette lacune est notamment observable dans les manuels scolaires.

Dans l'objectif d'améliorer la situation, Elizabeth profite d'abord d'une rencontre avec le personnel enseignant de son unité pour aborder la question de la représentation dans le matériel pédagogique utilisé. Elle a principalement à l'esprit le manque de représentations des familles immigrantes et de groupes minorisés, tant dans les illustrations que dans les réalités et les expériences abordées. Lors des échanges, certaines enseignantes mettent également en relief le manque de représentation des familles en situation de pauvreté ainsi que des familles et personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, queer ou en questionnement, bispirituelles, et d'autres orientations sexuelles et identités de genre (LGBTQ2+). La présence de stéréotypes dans les manuels scolaires a également été soulevée au cours de la discussion, en particulier dans la représentation historique et contemporaine des personnes des Premiers Peuples et des femmes.

Au terme de ces échanges, Élizabeth invite les personnes désirant que cet enjeu soit pris en compte dans le choix des manuels scolaires à constituer un comité de travail qui pourra analyser le matériel actuellement utilisé et qui formulera des recommandations pour aiguiller leurs collègues au moment de le renouveler. Elle invite le comité à recruter du personnel enseignant de toutes les disciplines scolaires et spécialités, ainsi que des membres du personnel non enseignant et des élèves intéressés par la question. Une enseignante d'univers social propose même de faire de l'analyse de leur manuel une activité pédagogique pour l'ensemble de son groupe-classe.

Élizabeth est présente lors de la première rencontre, qui vise à déterminer les questions qui guideront l'analyse et l'échéancier de travail. C'est l'occasion de réfléchir avec les membres du comité à certains concepts utiles à leur démarche, comme celui de groupes minorisés ou encore de stéréotypes. Parmi les questions relatives, les membres du comité se demandent, par exemple, quels groupes sont représentés dans les manuels utilisés. Les groupes minorisés le sont-ils ? Si oui, comment ? Est-ce que les images et les récits les incluant sont stéréotypés ? Les réalités des élèves de l'école et de leurs familles s'y reflètent-elles ? Au terme de la démarche, ils exposent au personnel enseignant de l'unité les résultats de leur analyse. Ils attribuent à la fois des prix « or » et des prix « citron » au matériel utilisé à l'école. Ils invitent fortement les enseignants utilisant des manuels se situant dans cette seconde catégorie à changer de matériel pédagogique et se montrent disponibles pour les accompagner dans cette démarche. Le récit d'Elizabeth montre comment elle a pu mettre en œuvre la composante relative aux pratiques et curriculums équitables et inclusifs à travers les discussions avec son équipe-école et l'analyse critique subséquente du matériel pédagogique utilisé en classe.

Composante 4 : Une culture inclusive des personnes de groupes minorisés

Au-delà des mécanismes de représentation démocratique prévus par la Loi sur l'instruction publique et par les autres encadrements légaux, les directions peuvent mettre en place différentes initiatives pour faire une place réelle aux personnes de groupes minorisés dans les processus et les comités où se prennent des décisions relatives au fonctionnement de l'établissement, et ainsi amoindrir leurs déficits de pouvoir (Dei et al., 2000 ; Ryan, 2012). Il est par exemple possible de fonder les décisions d'embauche dans les divers corps d'emploi sur les mesures des programmes pour l'accès à l'égalité en emploi, afin de choisir – à compétences équivalentes – des personnes qui sont sous-représentées dans un type ou une catégorie d'emploi (Larochelle-Audet, 2019).

La mise en œuvre d'une école inclusive passe également par l'instauration de partenariats avec la communauté afin de faire une place à tous les élèves et leurs familles. En plus des organismes communautaires œuvrant auprès de certains groupes minorisés ou luttant contre des formes d'oppression spécifiques (ex. : racisme, homophobie), les intervenants communautaires scolaires peuvent être de précieux alliés pour les directions en établissant des ponts entre les familles et l'école. Afin d'assurer la réelle participation des personnes de groupes minorisés, une attention particulière doit cependant être portée à la possibilité qu'elles ont de s'exprimer *par* elles-mêmes et *pour* elles-mêmes. La «voix» des personnes détenant moins de pouvoir est parfois exprimée par des porte-paroles, ce qui peut contribuer à maintenir des relations de pouvoir inégales plutôt que de contribuer à leur émancipation (Henze et Arriaza, 2006).

Le récit de Diane exprime cette préoccupation et met en exergue une démarche qu'elle a réalisée pour amener davantage de parents d'immigration récente à exprimer leur point de vue et, à terme, à siéger sur les instances de participation démocratique officielles. Cette directrice a constaté que les parents siégeant au conseil d'établissement de son école primaire sont tous blancs et francophones. Ce portrait contraste avec la réalité des familles des élèves fréquentant l'école, dont une forte proportion a immigré il y a moins de 10 ans de pays d'Asie du Sud-Est et du Maghreb. L'absence de parents immigrants et, plus largement, de groupes minorisés au conseil d'établissement tracasse Diane : comment les points de vue et les préoccupations de ces familles et de leurs enfants sont-elles prises en compte ? Qui porte leur voix ?

Diane fait part de ses observations lors d'une réunion au personnel enseignant et suggère de créer un comité pour se pencher sur les causes de la sous-représentation de ces parents et de trouver des moyens d'accroître leur présence. Quatre enseignantes se montrent intéressées. En premier lieu, elles entreprennent de mieux comprendre la réalité des familles de leur quartier. En consultant les données du recensement, elles constatent que près de 50 % de la population de l'arrondissement est née à l'extérieur du Canada et que, parmi ceux-ci, plus de 35 % ont immigré depuis 10 ans ou moins. Elles rencontrent ensuite des intervenants d'organismes communautaires du quartier ayant pour mandat de soutenir les personnes nouvellement immigrées ainsi que des parents immigrants.

À la suite de ces collectes de données, les membres du comité constatent entre autres que les familles ne sont pas suffisamment informées des droits et des pouvoirs des parents à l'école québécoise, notamment en matière de gouvernance. Elles suggèrent donc à Diane de mettre en place des moyens pour mieux informer les familles immigrantes, notamment celles qui n'ont pas le français comme langue maternelle,

quant au rôle et au fonctionnement du conseil d'établissement et à la place qui y est occupée par les parents d'élèves. Les membres du comité proposent notamment de recourir aux services d'interprètes et d'un intervenant communautaire scolaire, ce à quoi Diane répond positivement.

Dès l'année suivante, une intervenante communautaire scolaire commence à travailler à l'école une journée par semaine. Au début de l'année, elle est invitée à expliquer son rôle lors de l'assemblée des parents. Elle organise ensuite un café-causerie avec les familles chaque deux semaines. Diane constate qu'une relation de confiance s'instaure rapidement entre l'intervenante et les familles, ce qu'elle explique notamment par le fait que celle-ci ne soit pas à l'emploi du centre de services scolaire. Les liens se construisent plus facilement, car ils se tissent en dehors d'une représentation hiérarchique du système scolaire pouvant être perçue comme intimidante ou même menaçante par certains parents. En y associant une meilleure information quant à leurs droits et à leur place possible au sein de l'établissement, Diane croit que cette nouvelle ressource du milieu communautaire aura un impact positif sur le recrutement de parents plus représentatifs des familles des élèves pour siéger au conseil d'établissement. Cet exemple de pratiques mises en œuvre par Diane montre comment la composante *Une culture inclusive des personnes de groupes minorisés* peut être opérationnalisée en milieu scolaire.

Conclusion

Notre groupe de travail avait comme objectif de répondre aux besoins exprimés initialement par les directions quant à l'absence de moyens pour réfléchir aux concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale dans leur formation et leur développement professionnel. Les lacunes constatées d'abord par des directions consultées ont été ensuite appuyées par l'analyse de référentiels de compétences, dont celui du ministère de l'Éducation du Québec. Tout un pan de ce référentiel passe en effet sous silence la diversité des expériences et identités, individuelles et collectives, caractéristiques des établissements d'enseignement dans l'ensemble des régions du Québec. Les principes d'égalité et de justice sociale ayant guidé la démocratisation du système éducatif québécois à la fin des années 1960 ne semblent pas orienter le leadership promu dans ce document, davantage tourné vers une approche managériale, aussi observée dans d'autres contextes nationaux (Bauer et Akkari, 2015).

En proposant un modèle de compétence ayant comme finalité l'équité, l'inclusion et la justice sociale, les membres du groupe ont notamment souhaité accroître la place accordée à cette visée dans les curriculums de formation. Même s'il n'est pas prescriptif, le référentiel de compétences ministériel constitue un cadre de référence important pour la formation des directions, ainsi que leur développement professionnel, leur évaluation, leur supervision et leur accompagnement au sein des institutions éducatives.

Pour faciliter la réflexion des directions sur les concepts et sur l'actualisation du modèle dans leur savoir-agir professionnels, une boîte à outils a été élaborée. Sa conception a permis d'élargir la portée de la démarche pour inspirer les directions souhaitant s'engager à diriger pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Cette boîte à outils a été conçue à travers un processus s'inspirant de la recherche-développement, en empruntant une dynamique itérative et dialogique entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs expérientiels des utilisateurs ciblés, soit des directions. Une mise à l'essai ou une réflexion critique sur la boîte à outils dans différents contextes de pratique et de formation permettra, dans un avenir proche, de mieux rendre compte de sa pertinence et, ultimement, de la bonifier. À

l'instar d'autres initiatives récentes de co-construction de savoirs avec des directions – comme le Webdocumentaire *En route vers l'équité* –, ce produit montre des exemples d'actualisation des concepts comme l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans les savoir-agir professionnels des directions, de manière nécessairement contextualisée et selon des façons de faire singulières. Ajoutons que cette recherche-développement reste résolument inscrite dans une posture épistémologique critique de la recherche, ce qui en constitue une limite. Quoi qu'il en soit, elle vise à permettre aux directions de réfléchir à leurs pratiques en toute agencité.

Notes

- ¹ Nous remercions les DÉ ayant contribué à la boîte à outils, l'équipe du programme *Une école montréalaise pour tous* ainsi que les membres du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité, dont Anastasie Amboulé Abath, Andréanne Gélinas Proulx, Philip Howard et Maryse Potvin.
- ² Nous nous positionnons dans ce texte en chercheuses solidaires au sens de Piron (1996). Nous acceptons la responsabilité de notre texte et ses conséquences, en tant qu'acte construisant le monde social. Nous acceptons d'apparaître à certains égards moralisatrices, alors que nous exposons les fondements d'un *éthos* – manière d'être – (Foucault, 1984a, cité dans Piron, 1996) en construction, ayant comme finalité la justice sociale.

Références

- Archambault, J. et Dumais, F. (2017). *Documenter des données pour diriger : recueil de stratégies de collecte de données dans des écoles en milieu urbain*. Une école montréalaise pour tous.
- Barreau du Québec. (2010, juin). *Mémoire en réponse à la consultation sur le profilage racial de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*.
- Bauer, S. et Akkari, A. (2015). La gestion de la diversité culturelle par les chefs d'établissement : revue de la littérature. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(1), 150-172.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Des repères pour une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. (pp. 1-24). Presses de l'université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Lemaire, E. et Boisvert, M. (2021). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2e éd., p. 316-327). Fidés éducation.
- Cloutier, G. et St-Vincent, L.-A. (2017). Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique. *Éducation et francophonie*, 45(1), 134-154. <https://doi.org/10.7202/1040724ar>
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2016). *Mémoire sur le document de consultation intitulé « Pour une politique de la réussite scolaire »* (publication n° Cat. 2.122.34.1).
- Dei, G. J., Karumanchery, L. L., James-Wilson, S., James, I. M., Zine, J. et Rinaldi, C. (2000). *Removing the margins: The challenges & possibilities of inclusive schooling*. Canadian Scholars' Press.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

- Fraser, N. (1998). Penser la justice sociale : entre redistribution et revendications identitaires. *Politique et Sociétés*, 17(3), 9-36.
- Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (GERESE). (2005). L'équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble d'indicateurs. (2e éd.). Projet soutenu par la Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture. Projet Socrates SO2-61OBGE. Liège, Belgique : Université de Liège.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Henze, R. et Arriaza, G. (2006). Language and reforming schools: A case for a critical approach to language in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 9(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/13603120600697387>
- Khalifa, M. A. (2018). *Culturally responsive school leadership*. Harvard Education Press.
- Langlois, L. (2008). *Anatomie du leadership éthique*. Presses de l'Université Laval.
- Larochelle-Audet, J. (2019). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignantes de groupes racisés* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/22439>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., Doré, E., Amboulé Abath, A., Gélinas Proulx, A., Howard, P. S. S., St-Vincent, L.-A., Archambault, J., Armand, F., Audet, G., Bédard, J.-P., Bissonette, M., Bouchamma, Y., Cool, G., D'Arrisso, D., Deniger, M.-A., Fournier, K., Guillemette, S., Houssine, D., Normand-Charbonneau, L., Roberge, D., Tchimoum, M. et Thibodeau, S. (2018a). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation. Rapport du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et D'Arrisso, D. (2018b). Le personnel scolaire et la diversité ethnoculturelle au Québec : regard sur les prescriptions normatives. Dans C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. di Paula Queiroz Odino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 106-123). Deep Education Press.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O. et Doré, E. (2019). Comparative and critical analysis of competency standards for school principals: Towards an inclusive and equity perspective in Québec. *education policy analysis archives*, 27(112). <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.27.4217>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas Proulx, A. et Amboulé Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4027379>
- Larochelle-Audet, J., Potvin, M. et Steinbach, M. (2021). Se former pour agir : approches théoriques et compétences en éducation à la diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2e éd., p. 139-161). Fidès éducation.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *École d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.
- Piron, F. (1996). Écriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et sociétés*, 20(1), 125-148.
- Potts, K. L. et Brown, L. (2015). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans S. Strega et L. Brown (dir.), *Research as resistance : Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2e éd., p. 17-42). Canadian Scholar's Press.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Presses de l'Université du Québec.
- Riehl, C. J. (2009). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Journal of Education*, 189(1-2), 183-197. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-213>

- Rousseau, N. (2015) (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, J. (2012). *Struggling for inclusion: Educational leadership in a neoliberal world*. Information Age Publishing.
- Shields, C. M. (2012). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. Routledge.
- Savoie-Zacj, L. (2021). Préface. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. (pp. VI-IX). Presses de l'université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire : fondements et résolution de problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-69). De Boeck Supérieur.

Pour citer cet article

- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale *Formation et profession*, 30 (1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.666>



Catégorisations discursives représentées dans les bilans de formation en travail social

Mona **Bordeau**
Université de Montpellier (France)

Frédéric **Torterat**
Université de Montpellier (France)

Discursive Categorizations of Training Assessments in Social Work

doi: 10.18162/fp.2022.591

Résumé

Cet article, qui porte sur les écrits professionnels produits en formation, présente les données empiriques, et fournit les premières analyses d'une recherche menée en 2018 sur la pratique évaluative des bilans de fin de formation des Educateurs Spécialisés (ÉS) à Montpellier (France). Les bilans en question, rédigés par les formateurs accompagnant les étudiants dans leur parcours, intègrent un dispositif de professionnalisation appliqué à l'IRTS (Institut Régional du Travail Social). Les auteurs décrivent le contexte sociohistorique dans lequel s'inscrit cette recherche, pour analyser un panel d'écrits et ce qu'ils impliquent en matière de catégorisations discursives, en partie préétablies, d'intégration dans le métier.

Mots-clés

Professionnalisation, parcours de formation, évaluation, écrits professionnels, travail social, éducateurs.

Abstract

This article focuses on Working Papers ending the Training program used in social work and outlines the first empirical data and the first analyses of an exploratory research carried out in 2018 on the writing processes concerning the Specialized Educators' (SE) end-training assessments. These reports are produced by the trainers overseeing the students in their pathway, included in a device of professionalization designed inside the IRTS (Institut Régional du Travail Social, e.g. Regional Institute of Social Work) at Montpellier (France). First we describe the socio-historical context where this research takes place, into set more precisely the Training program applied. Afterwards we detail Discourse-Based analyses of a sample of working papers in terms of discursive categorizations practiced in the profession.

Keywords

Professionalization, training program, assessment, professional writings, social work, specialized educators.

Introduction

Les professions du travail social, en Europe, sont confrontées depuis les années 2010 à une amplification de la vulnérabilité des populations, incitant par là même les équipes de terrain à multiplier les initiatives d'intervention et de formation. Ce processus sociodémographique en partie inédit, notamment en France, a reconfiguré les professionnalités des travailleurs sociaux à travers une plus grande variabilité de leurs missions (Lebon et Torterat, 2021). En parallèle, l'empilement des dispositifs d'aide sociale a conduit les organisations responsables de la formation des personnels à adapter leurs modes de stagiarisation, d'évaluation et de suivi. L'étude de Verron (2013), par exemple, confirme, sur la base d'un panel significatif, ce qu'on peut appeler des tendances, tout en montrant dans quelle mesure l'historique des réformes institutionnelles documente les commandes, de plus en plus directes, formulées par les ministères de tutelle concernés auprès des instituts de formation professionnelle¹.

C'est dans ce contexte que les diplômes en travail social ont été soumis à des refontes successives fondées sur divers éléments : la loi dite de « Modernisation sociale » de mars 2004 modifie en profondeur tous les diplômes du travail social, entre autres par l'introduction de référentiels de compétences et de formation. La réforme LMD, issue du processus de Bologne, universitarise les formations professionnelles afin d'harmoniser les diplômes universitaires européens du secteur, et sera suivie par le décret du 25 août 2011 qui institue, quant à lui, la semestrialisation des formations (avec des évaluations par module et semestre), l'organisation des formations sociales de niveau post-bac en crédits européens (ECTS) et la modularisation des parcours.

De plus, la génération d'autres types de diplômes² pouvant s'apparenter à des diplômes du travail social, et créer une forme de concurrence supplémentaire sur le marché de l'emploi, sont autant d'éléments qui complexifient ce domaine de professionnalisation.

Historiquement, ce mouvement réformiste a été annoncé, en France, comme la valorisation d'une forme de culture commune aux métiers du travail social, quel que soit le type de métier exercé. Il était censé fournir la possibilité de répertorier un ensemble de connaissances, de savoirs, de savoir-faire communs, reconnus en tant qu'objets de formation, et pouvant ainsi constituer un champ disciplinaire identifiable, propre au travail social. Construit au fil d'une mosaïque de savoirs empruntés tantôt à la sociologie, tantôt à la psychologie, mais également au droit, à la philosophie ou à la pédagogie, la formation en travail social est néanmoins encore en quête de son identité. Une autre réforme, amorcée dès 2005, tend à vouloir l'unifier par la mise en commun des cœurs de métiers adressés à autrui (cf. Mukamurera et al., 2018), en particulier dans les secteurs de la santé, de l'éducation et de l'animation socioculturelle (notamment dans les médiathèques : Torterat et al., 2020). Cette accélération se confirme avec la récente réforme du 22 août 2018 des diplômes de niveau 5 (cadre national des certifications professionnelles) qui institue davantage de transversalité entre les métiers « historiques » du travail social³, ainsi qu'un socle commun de compétences et de connaissances facilitant les passerelles entre niveaux de diplômes et métiers. Il n'est pas inutile, à cet égard, d'indiquer suivant la Conférence de Consensus de 2013 que

le travail social peut s'émanciper vis-à-vis d'une dépendance à des sciences sociales constituées formellement comme des disciplines, en s'inscrivant comme un champ spécifique, à dimension interdisciplinaire, en déploiement, tout en conservant ses valeurs, ses référents théoriques, ses référentiels et ses savoirs d'action (Jaeger 2013 : 82)

En l'occurrence, alors que la réforme de 2018 se met tout juste en place, quel bilan exploratoire peut-on esquisser des apports de la précédente réforme (2007) quant à la formation des Éducateurs Spécialisés (désormais ÉS), du point de vue des processus de professionnalisation à l'œuvre, et dont les traces seraient perceptibles dans les bilans des formateurs relatant les trajectoires de formation ? Quelles traces, en l'occurrence, du « développement professionnel », au sens de Wittorski (2008, p. 11), portent ces différents bilans ? Quels perspectives et changements sont dès lors prévus en formation, sur le plan de la construction des professionnalités ?

Contexte de la recherche

La présente approche se situe du point de vue des formateurs engagés dans les parcours spécifiques de professionnalisation à l'IRTS en s'intéressant à leurs productions écrites. Elle est sociodiscursive en ce qu'elle s'intéresse à ce qu'expriment les acteurs sociaux sur leurs pratiques et les savoirs qu'ils y construisent, ou dont ils se saisissent, compte tenu des conditions de socialisation ou d'individuation de leur(s) professionnalité(s) (Torterat, 2019, p. 121). Signalons avant tout qu'en France, la formation initiale des ÉS dure trois ans. Elle se déroule en alternance et se nourrit de divers champs disciplinaires, articulés à l'expérience, ingrédients indispensables pour appréhender la complexité des situations rencontrées par les travailleurs sociaux lors de leurs stages et ce qui préfigure l'exercice de leur futur métier. De nombreux écrits jalonnent le parcours de formation de ces professionnels en devenir, parmi lesquels les bilans tiennent une place singulière.

À l'Institut de Montpellier, une instance particulière nommée Analyse du Trajet de Formation Professionnelle (ATFP) existe depuis plus de 25 ans. Elle envisage la formation comme un processus, un trajet à parcourir, un cheminement de pensée à explorer. Elle a pour fonction déclarée de permettre un retour réflexif sur la manière dont chaque étudiant traverse son parcours de formation, le construit et le mutualise, tout en faisant l'hypothèse d'un trajet singulier pour chacun, constitué d'éléments pluriels qui vont constituer les contours de la professionnalité de ces futurs travailleurs du social. Ces instances se déroulent tout au long de la période de formation, par petits groupes de dix à douze étudiants, accompagnés par un formateur praticien (cf. Mezzena et Stroumza, 2012) dans la majorité des cas issu du terrain, ou encore en exercice professionnel à temps partiel.

Les toutes premières représentations liées au métier, aux publics, aux politiques sociales, mais aussi à ce qui se joue pour chacun sur la scène de la formation, dans ce cadre qui se veut réflexif, constituent les objets concrets d'analyse en ATFP. Nous reviendrons *infra* sur les modes d'implication dans cette instance en les envisageant comme un indicateur significatif de l'engagement des éducateurs dans leur environnement de travail. Cela étant, on peut d'ores et déjà formuler l'hypothèse qu'un tel dispositif contribue, au moins en partie, à soutenir un processus de construction de la professionnalité au sens où il permet l'exercice de la réflexivité (cf. sur cette terminologie *infra*), ainsi que la compréhension de son rapport à l'institué et à l'instituant, comme compétences pour exercer l'activité socio-éducative. L'ATFP constituerait un espace possible de production de sens groupal et individuel quant à la réflexion sur l'intervention socio-éducative et le trajet effectué par chacun au sein du dispositif de formation afin de construire sa professionnalité. Le discours qui y est produit sur la trajectoire formative de chacun refléterait ainsi l'intention formative du dispositif au sens de la professionnalisation de Wittorski, mais permettrait aussi de repérer certains marqueurs de cette professionnalité en cours de construction par l'exercice même de la réflexion sur sa propre action.

L'orientation de cette étude consiste à analyser l'approche, chez les formateurs, de ce travail collectif. Ces derniers en sont les animateurs, dans un cadre confidentiel, à l'image des GEASE ou des GAP⁴. Leur travail suppose, en effet, qu'ils accompagnent la parole singulière de chacun, tout en évitant l'injonction à se dire, en délimitant l'instance à un lieu d'analyse professionnelle et non d'analyse au sens thérapeutique du terme, tout en restant garants du cadre de la formation. Comme dans les secteurs de l'animation socioculturelle, de la santé et de l'éducation (cf. Lebon et al., 2019), ces orientations supposent d'interroger, d'une part, l'implication variable des participants dans le dispositif comme élément significatif de l'engagement dans le métier, et d'autre part l'accessibilité qu'ils donnent de leur professionnalité en construction. Le formateur ATFP, précisément, va concourir à l'énonciation de cette construction et témoigner de cette implication à travers les écrits pour cette partie de la formation.

C'est dans ce cadre que les formateurs sont invités à rédiger un bilan de fin de formation, en tant qu'objet multidimensionnel. Ce bilan écrit n'est pas facultatif et détient, de fait, une double fonction : d'une part, celle d'attester d'une trajectoire effectuée de manière individuelle en cours de formation, retraçant succinctement cette traversée (le bilan n'excède pas une page). D'autre part, il a une fonction de rattrapage en cas d'échec à un domaine de compétence à l'issue des examens. En effet si le candidat a échoué à un seul domaine de compétence, après passation du diplôme d'État, cela peut être compensé par la lecture, en jury plénier, du bilan ATFP. Paradoxe s'il en est : le formateur doit produire ce bilan

dans l'espoir qu'il ne soit pas ouvert par les membres du jury, ce qui oriente bien entendu la production de cet écrit de travail, qui doit condenser en très peu d'espace un nombre important d'informations sur le parcours effectué, tout en le particularisant, avec en arrière-plan sa fonction de « *repêchage* » du candidat. Comme tel, il s'agit donc d'un objet hybride, laissé à la libre appréciation d'un parcours accompli d'après les représentations de chaque formateur, en particulier sur les compétences attendues pour exercer le métier.

Méthodologie et questions de recherche

Historique

Les premiers éléments de cette recherche exploratoire se fondent sur l'analyse d'entretiens compréhensifs réalisés auprès de formateurs praticiens, novices et expérimentés dans l'animation de l'ATFP, quant à leurs pratiques de rédaction du bilan. Les entretiens ont été effectués à partir d'une grille de questions ouvertes portant sur l'ATFP, sur les critères et les outils servant à la rédaction du bilan. Ce volet de la recherche reste à explorer dans l'analyse des entretiens et consiste à savoir comment s'y prennent les formateurs pour rédiger ce document, en gageant que leurs propres conceptions du métier influencent directement leur écriture. Les questions auxquelles ces entretiens ont tenté de répondre concernent aussi les éléments de formation qu'attestent concrètement ces bilans, les modes rédactionnels employés par les formateurs, ainsi que les ressources à leur disposition.

Le second volet de cette recherche, ici exposé, consiste à effectuer l'analyse sociodiscursive d'un corpus composé de douze bilans rédigés par trois formateurs témoignant pour les uns d'un parcours de formation abouti et pour d'autres, moins. Ces trois formateurs sont tous éducateurs spécialisés de formation initiale. Seule l'une d'entre eux exerce toujours le métier au moment des entretiens, et ce, depuis plus d'une vingtaine d'années. Titulaire d'un master de formation, elle est aussi la plus ancienne dans la fonction de formateur vacataire avec dix années d'expérience, notamment en ATFP. Les deux autres formateurs ont été respectivement diplômés en 2009 et 2012 et n'exercent plus le métier d'ÉS depuis 2018. Le premier, qui occupe la fonction de formateur vacataire ATFP depuis six années, est devenu formateur indépendant, ayant obtenu un DEIS. Le troisième, avec une expérience de trois années en tant que formateur vacataire, est devenu formateur permanent au moment des entretiens, tout en se formant à un niveau master 2. À travers l'analyse des bilans, nous relèverons les récurrences discursives faisant apparaître, selon les cas, la mesure du chemin parcouru en formation, avec l'assistance du logiciel Tropes⁵, logiciel d'analyse de productions langagières et de catégorisations statistiques, classifiant par univers de références les discours analysés, sur la base d'occurrences utilisées fréquemment dans le texte et d'indicateurs langagiers significatifs. Il définit les styles discursifs utilisés, par exemple un style plutôt narratif ou argumentatif, en fonction des occurrences de classes de verbes utilisés, mais aussi de connecteurs, d'adjectifs ou encore de modalisations (adverbes) de temps, de manières, etc. Il permet en outre de tenir compte du système d'énonciation utilisé par le locuteur, mettant à jour le degré d'implication dans sa production textuelle et d'évaluer le degré d'influence de ses destinataires sur la production de son texte. Nous nous interrogerons à savoir si ces bilans sont susceptibles de révéler des éléments de la professionnalité des candidats et à partir de quels indices retenus. Tropes catégorise également des indices référentiels et organisationnels : la fonction

référentielle des énoncés concerne l'étude de leur contenu, l'analyse sémantique du contenu langagier désignant l'ensemble des mots utilisés pour caractériser une notion, ce qui permet de comprendre quelle est la représentation que s'en fait l'auteur à partir des mots utilisés pour définir cette notion. Quant aux indices organisationnels, ils sont la colonne vertébrale d'un texte, car ils en assurent la cohérence par la liaison qu'ils permettent entre les propositions du texte ; ce sont les connecteurs grammaticaux, les connecteurs temporels, spatiaux, argumentatifs (marquant par exemple l'opposition, la justification...), les connecteurs énumératifs, etc. Ils indiquent quelle est la dynamique argumentative d'un texte. C'est essentiellement à partir de ces fonctionnalités que nous avons utilisé ce logiciel d'analyse du discours (il en comporte bien davantage).

Sur le plan sociodiscursif, trois catégories marquantes se dessinent, semblant témoigner d'un processus d'adhésion progressive à l'itinéraire de formation. De même nous intéressons-nous à ce qui permet d'envisager plusieurs formes de réflexivité, notamment comme marqueur d'une capacité d'articulation des différents savoirs à l'œuvre, de leur mise en sens, ainsi qu'à l'élaboration de questionnements professionnels en cours de formation, ce qui nous conduira ici à les mettre en parallèle avec les matérialités discursives manifestant divers modes d'implication dans les instances de formation (en particulier en ATFP).

Analyse des données autour de la construction des professionnalités dans un dispositif professionnalisant

Concernant le dispositif

Lorsque l'on parle de professionnalisation et de professionnalité, nous entendons une professionnalisation-formation mise en œuvre par des dispositifs ayant pour intention la mise en mouvement des sujets en vue de leur professionnalisation. Celle-ci :

« est à la fois une intention (du côté de l'organisation) de "mise en mouvement" des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de processus d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des processus d'action développés. » (Wittorski, 2008, p. 24).

L'ATFP, précisément, est un de ces lieux où tente de se faire jour cette transaction.

L'analyse des bilans met en l'occurrence à jour un discours narratif rédigé comme un récit situé dans le temps telle une cartographie dessinée à un instant donné du parcours effectué par l'étudiant. C'est un élément du travail prescrit aux formateurs, issu de la double fonction d'un bilan qui doit livrer une représentation la plus claire possible du parcours effectué à l'attention du jury plénier en vue, comme indiqué *supra*, d'un rattrapage éventuel au Diplôme d'État. Un tel rédactionnel implique une prise en charge, par son auteur.e, de l'expression d'un état et d'actions mises en œuvre par l'étudiant, susceptibles de démontrer l'effectivité d'un parcours de formation. Il comporte une forte valeur démonstrative, au sens

de Seignour (2011), lequel rappelle qu'« énoncer une proposition, c'est construire une représentation : l'étude des champs sémantiques et des arguments présents dans un discours permet d'analyser les représentations de l'émetteur et/ou les représentations qu'il souhaite "imposer" au destinataire » (p. 24). En effet, les bilans ont une fonction argumentative à destination du jury plénier, dans le but de permettre la validation finale du parcours dans son ensemble.

Analyses des indices référentiels et organisationnels

L'analyse des données issues de l'échantillon du corpus exploratoire nous permet de saisir cette dynamique de transaction et de « mise en mouvement » développée par Wittorski comme un des éléments prescrits par l'organisation formative. Il constitue une dominante dans les bilans, à savoir que les indices référentiels et organisationnels les plus récurrents relevés concernent les univers de référence les plus significatifs : celui de la formation, par exemple, recouvre 102 occurrences sur l'ensemble des 12 bilans, reliés 45 fois aux termes « parcours de formation ». Un premier dépouillement nous a conduits à constituer, dans cette perspective, trois catégories de récurrences relevant des catégories discursives du déplacement, de l'implication et de la réflexivité.

Le déplacement

Cette thématique apparaît dans 42 occurrences au travers du terme « parcours », 4 fois par le terme « mouvement », 6 fois pour le terme « démarche ». De nombreuses occurrences relèvent de cette catégorie conceptuelle. En voici un échantillon, à notre sens représentatif, issu des bilans des trois formateurs :

L'étudiante a su cheminer tout au long de son parcours de formation sur la mise au travail d'un positionnement professionnel » ; « acceptation de faire bouger et évoluer ses positions » ; « a su se saisir du processus de formation » ; « faire évoluer sa façon d'être » ; « a accepté de faire évoluer ses représentations et ses attentes » ; « le chemin parcouru témoigne de la mise au travail d'un positionnement professionnel » ; « la dynamique qu'elle met en mouvement exprime l'effort fourni au déplacement, à la remise en question et par la même au juste positionnement professionnel

Le temps de la formation est en effet un temps de remaniement de soi, particulièrement manifeste dans les formations des métiers adressés à autrui. Les conceptions du monde construites au fil de son expérience personnelle, intime, mais aussi professionnelle (à travers par exemple ce que chacun pense être dans sa relation aux autres), les idéalizations premières d'un métier insu avant l'entrée en formation ou les expériences du monde social qui jalonnent déjà les parcours de certains, vont être passées au crible de l'expérience de formation. L'instance formative qu'offre ce temps de l'ATFP se veut analyste de son propre rapport à cette transformation, à ce « déplacement, à ce mouvement, à cette mobilité » (Cifali et Guist-Desprairies, 2007, p. 27) de son soi professionnel, que tentent de retracer ces écrits. Semblable capacité à se déplacer viendrait en effet comme les traces d'une capacité d'adaptation indispensable à mettre en action devant la complexité, la pluralité et la mouvance des situations professionnelles qui jalonnent le futur itinéraire professionnel de l'impétrant. Elle viendrait aussi attester de l'effectivité du processus de transformation orchestré par la formation, du fait qu'il ait accompli son effet sur l'apprenti éducateur. En effet, un parcours d'étudiant qui ne montrerait pas suffisamment ce processus de déplacement à l'œuvre, à partir de ses représentations initiales du métier, poserait une question

quant à sa capacité à mesurer l'impact de ses représentations sur les situations socio-éducatives, dans leur épaisseur et leurs enjeux, et ce, à de multiples niveaux. La mesure de ce déplacement est effectuée par le croisement de divers éléments recueillis au travers d'instances de formation variées, et de regards croisés entre divers formateurs. Ce déplacement consisterait en la capacité à montrer, à rendre lisible par son énonciation en fin de formation et en ATFP, l'épaisseur et la complexité des situations rencontrées en travail social, ce qui constitue un déplacement en soi c'est-à-dire des représentations épaissies, enrichies d'expériences conceptualisées, d'un travail de réflexivité sur l'action.

L'implication

Concernant le champ conceptuel de l'implication, nous relevons 32 occurrences liées à la « position », 8 occurrences liées à la « posture », 5 à « l'implication », 3 à « l'investissement » et à « l'engagement », 7 occurrences liées à la « mobilisation ». Cette dimension doit être associée à ce que l'étudiant donne à voir par le partage dans l'instance groupale de l'ATFP. Dès son origine, cette instance se veut un espace d'élaboration individuel et groupal permettant à la pensée de se confronter aux représentations premières du métier, des publics, des politiques sociales, de l'éthique, et de son soi en action à l'aune de celles du groupe. C'est une instance d'élaboration de la pensée comme pensée « incarnée, sensible, où sentiments et émotions trouvent leur place » (Cifali, Guist-Desprairies, 2007, p. 8). Ce que confirme Cifali, par ailleurs, en postulant que :

les sentiments seraient la couleur même des pensées, ce qui meut un humain, ce qui le pousse à agir, lui signifie sa manière d'être au monde, ce qui lui indique les valeurs avec lesquelles il juge la réalité, ce qui l'incite aussi à s'engager (Cifali, 2008, p. 135)

En ATFP, chaque étudiant est invité progressivement à s'exposer aux autres dans ce qui le traverse au fil de sa trajectoire formative, tant du point de vue des ressentis que des articulations qu'il établit afin de donner du sens à son agir professionnel et à son futur métier. Il s'agit d'un espace créateur d'un discours incarné, dessinant peu à peu quel éducateur devient chacun. C'est aussi un espace d'accueil et d'écoute mutuelle de ce qui s'exprime sur la construction de ce positionnement professionnel. Cette construction passe d'ailleurs dans un temps conséquent de la formation par la prise de conscience des représentations à l'œuvre et leur déconstruction ou remaniement, afin d'ouvrir des espaces de reconstruction possible de nouvelles représentations. En témoignent quelques extraits de bilans :

« Le partage de ses doutes et difficultés lui a permis de se déplacer et nourrir ses propres questionnements » ; « les échanges ont permis d'analyser et de recentrer ses propos » ; « il a su témoigner de ses interrogations comme de ses points d'ancrage » ; « a su démontrer qu'elle était en mesure d'occuper une place dans un groupe de travail » ; « l'étudiante est aujourd'hui en mesure de réguler son implication personnelle de manière très juste » ; « il a été dans la recherche d'espaces propices à la construction-déconstruction de son identité professionnelle questionnée »

La dimension groupale de cette instance invite chacun à s'expérimenter dans une posture d'écoute, d'engagement dans cette fonction d'accueil de la parole de l'autre et de réciprocité dans l'échange. Ce dispositif peut être « créateur d'un cadre "potentiel" au sens de Winnicott pour favoriser les processus d'appropriation subjective et d'intégration des savoirs », pour reprendre Blanchard-Laville (2008, p. 2). Il s'agit d'un travail d'élaboration collective par la mise à jour de ressentis, de représentations, de

valeurs, voire d'idéaux que l'on confronte au groupe afin d'effectuer un travail de remise en question et de mise en sens. La réciprocité bienveillante des échanges – condition indispensable pour qu'advienne cette instance – donne lieu, pour qui se prête au jeu, à cette prise de conscience de ce qui fait sens pour soi au travers de l'analyse de cette transformation, au contact des autres. De fait, l'enjeu de « nommer ce qu'on a vécu et découvert aide à en prendre conscience et rend attentif au trésor (capacités, ressources, savoir-faire) que l'on possède et que l'on pourra utiliser pour faire face à des situations nouvelles » (Assimacopoulos, 2002, cité par Brichaux, 2004, p. 124). L'invitation à se dire n'est pas une simple incitation que l'on pourrait décliner. Il s'agit de se « jeter à l'eau » à un moment ou à un autre afin de rendre visible pour soi, pour le groupe et le formateur de quoi cette traversée se constitue et comment elle construit la professionnalité de chaque membre du groupe. Les échanges mutuels ont vocation à favoriser cette construction, que ce soit par les controverses que certaines thématiques abordées peuvent susciter (et qui favoriseront peut-être un décalage nécessaire), ou par la mutualisation de ses trajectoires individuelles. En ce sens, la notion d'implication est pleinement convoquée dans cette instance de formation.

La réflexivité

Cette catégorisation discursive, liée au travail de la pensée, au maillage théorie-pratique, à l'analyse de l'expérience, renvoie à un enjeu majeur au regard de ce qu'énonce le dispositif de formation comme relevant de sa compétence en tant qu'organisation apprenante. On relève ainsi plus de 16 occurrences concernant le « questionnement », 13 relevant de la « pensée », 12 traduisant la « conception », 9 traitant de « l'analyse et de la recherche de sens », 5 témoignant de « l'ajustement de la conception » et 3 concernant « l'articulation » :

*« de nouveaux supports lui permettant de donner un sens nouveau à son identité professionnelle » ;
« la confrontation à des réalités de terrains de stage a permis à l'étudiante de réinterroger ses représentations du monde de l'éducation spécialisée » ; « les différents écrits produits témoignent d'une analyse soutenue des tensions et des contradictions dans les expériences éprouvées du travail ensemble » ; « il s'est mobilisé autour d'apports théoriques venant soutenir sa réflexion et argumenter ses analyses »*

Ces récurrences discursives tendent à témoigner de la capacité à rendre explicite l'acte d'accompagner, à proprement parler de soutenir ce qui engage la personne en formation. Cette capacité à rendre explicite l'expérience de la relation à autrui, la mise en sens de l'acte d'accompagner dans un contexte socio-institutionnel (avec de multiples dimensions à l'œuvre), participerait à rendre *intelligible* le travail social, et à justifier l'efficacité du dispositif pensé par l'organisation apprenante. Une telle pratique de la réflexivité viendrait témoigner de la capacité des étudiants à articuler les éléments pluriels rencontrés en formation : éléments théoriques et expériences pratiques, retour sur expérience à l'aune de grilles interprétatives tenant compte de la multi dimensionnalité de l'activité socio-éducative (Brichaux, 2001), sens donné au métier, aptitude à analyser ce qui se joue pour soi dans la relation d'accompagnement. Tout cela démontre en définitive ce qui est attendu comme compétences pour exercer ce métier et conduit à « l'énonciation de savoirs d'action [...] favoris[ant] une mentalisation et une formalisation des compétences inductrices de compétences de gestion et de rhétorique de l'action » (Wittorski 2008, p. 23, reprenant une étude de Barbier et Galatanu, 2004).

Au-delà des aspects qualitatifs indéniables de ce qui se produit en ATFP par l'énonciation de la trajectoire singulière plurielle de chacun, nous pouvons aussi nous interroger sur la rhétorique du praticien réflexif appliquée aux travailleurs sociaux en formation, ce qui semble correspondre aux orientations idéologiques actuelles de l'action de la formation sur les formés. Pouvons-nous postuler que cet enjeu, rendu visible en ATFP par la rédaction des bilans, viendrait attester de la « bonne manière de former » en rendant compte de la performance du dispositif de formation, puisque les traces des indicateurs de la réflexivité sont présentes dans les bilans ? À l'échelle de l'organisation apprenante, l'objectif déclaré de l'instance ATFP est de faire advenir des praticiens réflexifs, capables d'analyse et de conceptualisation de leurs pratiques professionnelles. Il semble ainsi logique de retrouver des traces de cette dimension réflexive dans les bilans de fin de formation. Cela nous conduit à nous demander si la fonction de rattrapage du bilan ne vient pas recouvrir totalement la fonction de retraçage d'un itinéraire singulier au profit de l'évaluation de la performance du dispositif de formation.

Davantage à la frange de ces résultats, mais de notre point de vue tout aussi significatives, d'autres récurrences relevant de la compétence (19 fois) et des aptitudes (12 fois) sont aussi à souligner et à mettre en lien avec ce dont attestent les bilans au regard de leur allocataire. Concernant les indices organisationnels, l'analyse des principaux types de connecteurs marque l'addition, l'énumération (76,3 %). Cela semble indiquer une tendance expositive marquée par l'intention d'informer l'allocataire dans une forme d'objectivation, notamment par l'abondante présence de connecteurs énumératifs (161 marqueurs de l'addition « et, en outre »). Ces connecteurs produisent un effet cumulatif, concernant notamment les compétences sous-jacentes attendues qui s'esquissent en filigrane derrière les vocables utilisés au travers des trois catégories significatives : le déplacement, marquant l'effectuation du trajet de formation d'un point A vers un point B, l'implication en cours de formation, et la réflexivité liée aux aspects de construction d'une pensée issue de l'analyse des expériences professionnelles traversées. Ajoutons à ces tendances 72,8 % d'utilisation du pronom personnel « il » ou « elle », mais il est à noter qu'aucun autre type de pronom personnel n'est utilisé dans les bilans (les autres sont plutôt indéfinis). Cette distanciation semble marquer la dimension évaluative plaçant au centre le parcours de l'étudiant dans une forme de mise à distance vis-à-vis de ceux auxquels il s'adresse. Il est bien à destination du jury plénier, et particulièrement à destination du président du jury, qui fera lecture à haute voix du bilan en cas de rattrapage éventuel (le bilan ne s'adresse pas aux étudiants, bien qu'il soit partagé avec eux avant d'être glissé dans leur livret de formation, comme document administratif attestant du parcours sur le plan réglementaire). Il cible par conséquent un tiers en position sanctionnante ultime : accorder ou non le DE, par la lecture du bilan. Son effet persuasif concernant l'effectivité d'un parcours finalisé sera alors décisif dans cette situation limite de deuxième session. L'écrit place le formateur qui l'a produit en position de témoin du parcours, voire d'*avocat* de l'étudiant, devant démontrer que ce parcours a été effectué et comment il l'a été, avec une dimension apologétique non négligeable.

Nous relevons dans cette même optique 49,6 % d'adjectifs objectifs contribuant à rendre l'appréciation du formateur la moins subjective possible, et tendant à exposer les caractéristiques énoncées comme intrinsèques au parcours de l'étudiant. Il s'agit de produire un discours objectivant, situant le propos dans une démonstration d'acquisition de compétences attendues en fin de formation. Qui plus est, l'analyse révèle l'utilisation de 61,7 % de verbes factifs (de type *accomplir*, *bouger* ou *saisir*), énonçant des actions qui décrivent ce que l'étudiant a mis en place en matière de trajectoires, de déplacements de sa position et d'évolution de ses représentations liées à son futur métier durant son trajet de formation :

« lui a permis d'inscrire le sens » ; « a pu mettre au travail ses représentations, étayer les questions » ; « accepter de faire bouger et d'évoluer ses positions » ; « a su se saisir du processus de formation ».

Ces verbes dénotent le mode d'accès à un savoir présumé comme vrai à partir d'attitudes subjectives ; ils posent une croyance à l'égard d'un événement en présupposant la réalité/vérité de cet événement, lorsqu'ils sont employés à la forme affirmative. Il s'agit ici d'un « usage oblique et non direct » (Sales-Wuillemin, 1991, p. 561), c'est-à-dire à la troisième personne du singulier, celle dont parle le formateur-locuteur. Ainsi le locuteur, ou :

celui qui parle, se pose comme ayant un savoir avéré et comme le responsable d'un présumé.
En conséquence l'utilisation d'un verbe factif introduisant un fait ou un événement permet au locuteur de marquer lexicalement en langue la vérité/réalité de cet événement (*Id.*, p.565).

Notons enfin que 21,5 % de verbes sont déclaratifs : combinés au recours majoritaire aux modélisateurs de manière (27,8 %), ils viennent conforter le jugement émis sur le parcours de l'étudiant par le biais de l'énonciation d'un fait qui va porter le lecteur à prendre position par rapport au fait énoncé, en marquant son assentiment ou l'inverse. Des tournures telles que « a su démontrer qu'elle était en mesure d'occuper une place » ; « a su démontrer sa volonté d'inscrire » ; « a accepté de faire évoluer ses représentations » viennent appuyer cette dimension démonstrative indirecte dont le locuteur est le témoin retranscripteur à l'attention de l'allocataire. Ainsi, il y a bien un objectif performatif dans l'écriture de ces bilans : influencer la représentation de l'allocataire pour qu'en cas de rattrapage, le bénéfice aille à l'étudiant (Seignour, 2011).

Éléments de discussion et conclusion

L'analyse sociodiscursive de ces échantillons d'écrits semble attester de la multidimensionnalité du processus de professionnalisation-formation, à travers un des éléments clés du dispositif de formation qu'est l'ATFP dont les formateurs sont les garants. Ces analyses mettent à jour, à notre sens, trois champs de significations récurrents :

- Une capacité réflexive mise en œuvre notamment en ATFP ;
- L'implication dans un groupe de travail par la pratique de l'écoute et la capacité à partager ses analyses ;
- Une capacité à s'abstraire de ses représentations initiales pour partager *in fine* sa conception de l'activité socio-éducative.

Ces trois éléments, retrouvés dans l'analyse des bilans des formateurs praticiens, constitueraient-ils une part des éléments pluriels de la professionnalité des futurs ES ? Ou bien attestent-ils d'une forme d'efficacité et d'auto-évaluation indirecte du dispositif de formation sans rien montrer des professionnalités en construction ? D'après notre analyse, les bilans semblent le confirmer, sur la base d'*empans spécifiques* de cette professionnalité tissée au fil de trois années de formation, avec un enjeu majeur : persuader un jury que le candidat a bel et bien effectué le parcours attendu, se l'est approprié, a su le transmettre et le partager avec le formateur. La période de formation est elle-même mise en jeu à ce moment-là, tout comme la reconnaissance de ce parcours par l'obtention du diplôme ainsi que le droit à exercer ce métier. L'enjeu est donc de taille pour l'étudiant, mais aussi pour le formateur

engagé dans une relation d'accompagnement parfois très assidue auprès du groupe. Concédonsons qu'il l'est aussi pour l'institut de formation, dont l'efficacité peut se mesurer au pourcentage de taux de réussite au Diplôme d'État. La contrainte institutionnelle d'efficacité du dispositif à travers la mesure de l'efficience du formateur dans sa capacité à animer un groupe, à faire participer et faire formaliser chacun sur son trajet de formation constitue un élément déterminant dans l'analyse des bilans. Ainsi pouvons-nous nous demander si ces catégories discursives, en partie préétablies par le langage utilisé dans les documents de cadrage du dispositif de formation, ne relèvent pas davantage de la justification de l'efficacité de l'appareil de formation que de marqueurs discursifs propres à mettre à jour la professionnalité des futurs éducateurs.

Ce qui mériterait plus d'analyse critique à l'issue de cette recherche exploratoire est la dimension performative émanant des bilans. Finalement, ces écrits ne retracent-ils pas ces parcours uniquement pour justifier l'efficacité de l'appareil de formation ? Ne sont-ils pas aussi témoins du développement professionnel des étudiants accompagnés par une pratique évaluative du parcours pouvant être considérée comme une forme de reconnaissance professionnelle émise par un pair qui est le formateur praticien ? Ces questions doivent à présent être confrontées aux développements des écrits de travail qui seront pratiqués en application de la réforme de 2018, avec de possibles réorientations des pratiques de formation, avant de conduire à une approche comparatiste concernant les écrits similaires pratiqués dans différents pays.

Notes

- ¹ L'auteur fait remonter ce mouvement, en France, au Rapport Ginisty en 1975 sur la formation des éducateurs spécialisés, suivi par l'Etude Watier (1983) sur la pédagogie mise en œuvre au sein des organisations formatrices, l'enquête de l'IGAS (Inspection Générale des Affaires Sociales) en 1985 sur les programmes de formation, ainsi que par le Rapport Vilain, livré en 1995, sur l'évaluation des dispositifs de formation.
- ² Parmi d'autres, le Baccalauréat professionnel d'« accompagnement et soins et services à la personne », le Brevet de Technicien Supérieur en « services et prestations dans les secteurs sanitaire et social », ainsi qu'une multiplicité de licences et de masters professionnels aux appellations diverses selon les organismes.
- ³ Assistant de Service Social, Educateur Spécialisé, Educateur de Jeunes Enfants, Conseiller en Economie Sociale et Familiale, Educateur Technique Spécialisé.
- ⁴ GAP : groupe d'analyse des pratiques ; GEASE : groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives.
- ⁵ *Tropes* est un logiciel d'analyse des discours créé par des chercheurs en psychologie sociale (Ghiglione, Matalon, Bromberg) rejoints par des informaticiens, des statisticiens, des linguistes et grammairiens. Il analyse les discours à partir d'unités de sens catégorisées en univers de référence et d'unités significatives d'occurrences récurrentes, tant au plan du contenu thématique du discours qu'au travers de l'engagement du locuteur dans sa production (Seignour, 2012).

Références bibliographiques

- Assimacopoulos, H. (2002). Se raconter aide à devenir auteur de sa propre vie. *Repère social*, 43, 6-7.
- Barbier, J.M et Galatanu, O. (2004). Hypothèses. Dans J.M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* (p. 107-128). L'Harmattan, collection Action et Savoir.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Effets d'un Cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. Dans M. Cifali (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 87-105). De Boeck Supérieur.
- Brichaux, J. (2001). *L'éducateur spécialisé en question : la professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Erès.

- Brichaux, J. (2004). La formation : un moment important mais un moment seulement dans le développement professionnel de l'éducateur. *Empan*, 56, 122-126.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (2008). Introduction. Dans M. Cifali (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 7-10). De Boeck Supérieur, Collection Perspectives en éducation et formation.
- Cifali, M. (2007). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. Dans M. Cifali (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 129-147). De Boeck Supérieur, Collection Perspectives en éducation et formation.
- Jaeger, M. (2013). Conférence de consensus La recherche en/dans/sur le travail social : L'avis du jury, le 22 juin 2013. *VST - Vie sociale et traitements*, 120(4), 82-89.
- Lebon, F. et Torterat, F. (2020). Se former par la recherche en travail social? *Recherche et Formation*, 94, p.11-17.
- Mukamurera, J., Desbiens J. F. et Perez-Roux, T. (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui*. Editions JFD.
- Mezzena, S. et Stroumza, K. (2012). Des enquêtes pratiques à la connaissance dans les accomplissements : place des éducateurs, des chercheurs et des théories dans une recherche en éducation spécialisée, *Pensée plurielle*, 30-31, 175-189.
- Sales-Wuillemin, E. (1991). De l'appréhension des significations implicites : verbes factifs et contrefactifs. *L'Année psychologique*, 91(4), 559-580.
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours : l'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211(2), 29-45.
- Torterat, F. (2019). Les points de vue représentés dans les entretiens des formateurs : entre discours institués et discours individués. Dans T. Perez-Roux (dir.), *La Réforme des études en santé, entre universitarisation et professionnalisation. Le cas des études en masso-kinésithérapie* (p. 121-132). L'Harmattan (coll. *Pratiques en formation*).
- Torterat, F., Azaoui, B., Boutevin, Ch. et Dupuy, C. (2020). Une recherche collaborative en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), entre initiatives de terrain et reconfiguration du travail. *Recherches & éducations, Varia*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7984>
- Verron, Ch. (2013). *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*. Sociologie. Thèse de l'Université de Bretagne occidentale - Brest, <NNT : 2013BRES0024>. <tel01249530>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Pour citer cet article

- Bordeau, M. et Torterat, F. (2022). Catégorisations discursives représentées dans les bilans de formation en travail social. *Formation et profession*. 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.591>



Introduire un animal en classe primaire : état de la situation au Québec

Catherine **Simard**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Joane **Deneault**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Bringing Animals into the Elementary School Classroom:
Current Situation in Quebec

doi: 10.18162/fp.2022.593

Résumé

Peu d'études se sont intéressées à l'apport de la présence animale en contexte scolaire. Pourtant, certaines classes abritent un animal, au grand plaisir des élèves. Cette première étude vise à documenter la prévalence de ce phénomène dans les écoles primaires du Québec. Les résultats obtenus par questionnaire auprès de 216 directions d'établissement indiquent que 51 % des écoles hébergent un animal, principalement de petits mammifères, des poissons et des oiseaux. Bien que des défis s'imposent, 82,4 % des directions se disent favorables à cette pratique et évoquent des bénéfices sur le plan des apprentissages et du développement socioémotionnel de l'élève.

Mots-clés

Animal en classe, univers vivant, culture scientifique, développement de l'enfant, primaire.

Abstract

Few studies have explored what the presence of animals brings to the classroom. Yet animals are kept in some classrooms, much to the pupils' delight. This initial study aims to document the prevalence of this phenomenon in elementary schools in Quebec. The results of questionnaires filled out by 216 school principals show that animals are present in 51% of schools – mainly small mammals, fish and birds. While this practice entails some challenges, 82.4% of principals stated that they were in favour of it and cited its benefits for pupils' learning and social-emotional development.

Keywords

Classroom animals, study of living things, science culture, child development, elementary school.

Introduction

La majorité des jeunes du primaire du Québec ne présente pas de détresse psychologique élevée, mais les chercheurs constatent néanmoins une hausse des problèmes de santé mentale et une baisse de la fréquence des « déclarations de bien-être » (Couture, 2019). La recherche sur le bien-être subjectif des enfants connaît d'ailleurs un véritable essor (Casas et González-Carrasco, 2019; Newland et al., 2019; Rees et al., 2016). Les raisons données par les enfants pour expliquer ce qui les rend heureux sont multiples (famille, amis, temps tranquille à la maison), mais un élément fréquemment rapporté par les enfants âgés de 5 à 11 ans concerne la relation avec leur animal domestique (Coudronnière et al., 2015). L'impact de la présence animale sur le bien-être humain et le développement de l'enfant a fait l'objet de plusieurs travaux (Amiot et Bastian, 2015; Enderburg et van Lith, 2011; Herzog, 2011; Wells, 2009). Par exemple, certains ont montré que des enfants de 7 à 12 ans dont l'attachement est insécure ont une réponse plus faible aux stressors lorsqu'ils sont en présence d'un animal réel plutôt que d'un animal jouet ou d'une gentille personne (Beetz et al., 2011) et que le bien-être de jeunes pensionnaires scolaires migrants est plus élevé en présence d'un animal à caresser (Sokal et Kahl, 2019). Alors que l'intérêt des chercheurs pour le bien-être des enfants s'est propagé au contexte de l'école (Bacro et al., 2017; Casas et González-Carrasco, 2019; Kutsar et Kasearu, 2017; Rousseau et Espinosa, 2018), peu d'études se sont intéressées à l'apport de la présence animale en contexte scolaire (Brelsford et al., 2017; Gee et al., 2017).

Problématique de recherche

Les résultats disponibles sur la présence animale à l'école laissent entrevoir que les rencontres élèves-animal qui y ont cours auraient des effets bénéfiques. D'une part, elles faciliteraient la gestion de classe et la cohésion du groupe (Correale et al., 2017; Daly et Suggs, 2010; Kotrschal et Ortbauer, 2003; McNicholas et Collis, 2000) et elles contribueraient au développement socioémotionnel de l'élève en diminuant son niveau d'anxiété (Herbert et Lynch, 2017) et en favorisant sa motivation scolaire (Beetz, 2013; Herbert et Lynch, 2017). D'autre part, la présence de l'animal en classe participerait aux apprentissages et donc au développement cognitif de l'élève en soutenant, notamment en sciences, l'appropriation de connaissances et de compétences en contexte significatif et concret. En tant que ressource didactique tangible et stimulante, l'animal permet d'illustrer les contenus liés à divers concepts scientifiques (cycle de vie, croissance, biologie humaine, anatomie, génétique, reproduction, adaptation et comportements des animaux, régimes et réseaux alimentaires, habitat, écosystème, climat, protection de l'environnement) et de soutenir le développement des compétences scientifiques telles que les démarches d'observation et de vulgarisation (Dell'Angelo et Coquidé, 2006; Franc, 2014; Ganzert et McCullough, 2015; Hummel et Randler, 2012; Rop, 2008; Simard et al., 2019).

Le potentiel didactique et développemental que revêt la présence d'un animal en classe a amené les chercheurs à s'intéresser à la prévalence de cette pratique dans les milieux scolaires et à en décrire les caractéristiques. Les études poursuivant ces objectifs ont principalement été menées auprès d'enseignants américains par l'entremise d'enquêtes et le taux d'enseignants intégrant un animal en classe variait considérablement d'une étude à l'autre. Par exemple, parmi les 37 enseignants du préscolaire à la 6^e année, interrogés par Zasloff et al. (1999), une majorité (59 %) intégrait des animaux en classe, un taux similaire à celui observé (62,8 %) par Uttley (2013) auprès de 1400 enseignants de la maternelle à la 3^e année. Or, dans un autre échantillon d'enseignants travaillant auprès d'élèves âgés de 4 à 10 ans (N = 425), que 26,1 % des enseignants intégraient un animal en classe (Rud et Beck, 2003). Les enseignants ont mentionné ne pas vouloir d'animaux en classe en raison de la direction d'école et des politiques (36,4 %), de la peur ou de l'aversion possible de l'élève envers l'animal (20,8 %) et en raison des allergies, maladies ou morsures (15,9 %). Toutefois, 46 % des enseignants n'ayant pas d'animaux en classe ont dit recevoir des animaux *en visite*, une alternative plus commune dans les écoles en milieu rural et mentionnée également par les enseignants de l'étude de Zasloff et al. (1999) qui faisaient appel à des organismes éducatifs présentant diverses espèces animales aux élèves.

Les résultats concernant le type d'animal intégré en classe font davantage consensus. Les classes d'animaux les plus répandues sont les poissons, les petits mammifères rongeurs (hamster, cochon d'Inde, gerbille, chinchilla), les reptiles (iguane, serpent, tortue, lézard) et, dans une moindre mesure, les amphibiens (grenouille/têtard, crapaud, salamandre) et les oiseaux (poule, perroquet, pinson) (Ganzert et McCullough, 2015; Rud et Beck, 2003; Uttley, 2013; Zasloff et al., 1999). Des animaux invertébrés (papillon, fourmi, criquet, ver de terre, arachnide, bernard-l'hermite) ont aussi été inventoriés (Rud et Beck, 2003; Zasloff et al., 1999). Dans l'ensemble et selon les déclarations d'enseignants, les poissons sont les plus populaires en raison de la facilité à leur prodiguer les soins de base et pour la beauté de leurs couleurs (Ganzert et McCullough, 2015; Uttley, 2013).

Les raisons invoquées par les enseignants pour intégrer un animal en classe sont multiples. Elles réfèrent au plaisir que procure la présence de l'animal (37,4 %), au soutien à l'enseignement (22,8 %) et au bien-être des élèves (22,1 %) (Rud et Beck, 2003 ; N = 425). D'autres enseignants mentionnent des avantages relatifs au développement des habiletés socioémotionnelles et cognitives de l'élève. Dans l'étude de Zasloff et al. (1999 ; N = 37), 73 % des enseignants déclarent que l'animal participe au développement du « prendre soin », de la gentillesse, du sens des responsabilités et du respect des élèves pour les autres vivants et 23 % mentionnent que l'animal stimule l'intérêt et la motivation des élèves. Enfin, 41 % rapportent qu'il permet aux élèves de s'adonner à l'observation directe, concrétisant ainsi les apprentissages sur le cycle de la vie, les comportements et l'habitat de l'animal. D'autres enseignants mettent plutôt l'accent sur le rôle de médiateur de l'animal dans les relations entre les élèves, particulièrement avec ceux qui manifestent des problèmes de comportements, et 70 % d'entre eux (N = 1400) estiment que la présence animalière crée un environnement d'apprentissage positif en classe (Uttley, 2013).

Ganzert et McCullough (2015) ont questionné un sous-échantillon d'enseignants (N = 37) ayant participé à leur enquête. Ces derniers déclarent que l'animal en classe 1) encourage le développement du sens des responsabilités et du leadership chez leurs élèves par la prise en charge des soins aux animaux ; 2) permet d'enseigner la compassion, l'empathie et le respect de tous les vivants (les animaux, les humains, y compris la nature et le monde que nous partageons) ; 3) contribue à améliorer et à enrichir les apprentissages en sciences ; et 4) expose les élèves à de nouvelles expériences pouvant se traduire par une diminution des préjugés et des peurs non fondées vis-à-vis l'animal. De ceux-ci, 82 % identifient aussi les limites ou les défis associés à l'intégration de l'animal en classe, notamment le bruit, les odeurs, le besoin d'espace et les soins à l'animal, 68 % font mention du surplus de travail et 23 % des égratignures, de la peur, des allergies et de maladies transmissibles à l'élève.

Afin de mieux comprendre les apports et les défis liés à l'intégration d'un animal en classe, Herbert et Lynch (2017) ont analysé les perceptions de 19 enseignants australiens œuvrant auprès d'élèves du primaire. Le développement socioémotionnel (responsabilité, éthique, développement personnel et motivation) et le développement cognitif de l'élève (science, science humaine et apprentissages interdisciplinaires) constituent les principaux apports mentionnés, des résultats semblables à ceux obtenus dans les études antérieures. Trois éléments toutefois s'en démarquent. Premièrement, il est rapporté que la présence animalière augmenterait la motivation des élèves pour les activités de sciences, et ce, même chez les élèves qui montrent habituellement moins d'intérêt pour ce domaine d'apprentissage. Deuxièmement, certaines difficultés et certains inconvénients sont abordés relativement au fait de garder un animal en classe, comme les coûts financiers, la charge de travail supplémentaire (pour prendre soin de l'animal) et le coût émotionnel (ex. : la tristesse) lorsque l'animal est malade ou meurt. Troisièmement, les enseignants soulignent que l'animal permet aux élèves de la classe de se connecter avec l'extérieur de l'école, soit par l'entremise d'excursions en nature qui éveille à la biodiversité ou par les diverses communications avec les parents et la communauté valorisant les apprentissages expérientiels des élèves dans leur milieu scolaire.

En somme, les études sur la présence d'un animal en classe suggèrent que, malgré les coûts, les rencontres élèves-animal sont susceptibles de générer des retombées multiples chez l'élève tant sur le plan cognitif que dans les sphères affective et comportementale (Simard et al., 2016 ; Simard et al., 2019). Or, les résultats faisant état de la prévalence de ce phénomène dans les classes varient

considérablement : la proportion d'enseignants intégrant un animal en classe passe de 26 % à 62 % selon les échantillons répertoriés (Rud et Beck, 2003 ; Uttley, 2013 ; Zasloff et al., 1999). De plus, le portrait est limité puisque les auteurs ont surtout examiné la prévalence en ne tenant compte que de certaines classes éparses sans chercher à établir le portrait complet d'une même école ou de l'ensemble des écoles d'un même territoire. Ainsi, aucune étude ne s'est intéressée à cette question dans le milieu scolaire québécois. Pourtant, au Québec comme ailleurs, le phénomène semble gagner en popularité et des publications professionnelles font état d'expériences où les animaux sont intégrés à la vie de la classe et à l'enseignement (Brelsford et al., 2017 ; Mueller et al., 2017 ; Proulx et al., 2018 ; Ricard, 2018 ; Rop, 2008 ; Simard et Desrosiers, 2018).

Cette pratique est-elle répandue dans les écoles primaires du Québec ? Quelles espèces animales sont intégrées ? Si oui, à quels niveaux scolaires ? Le milieu scolaire est-il favorable à l'intégration d'animaux en classe et quels sont les défis et les avantages associés à ce type de pratique ? Les réponses à ces questions, visant à faire état de la situation au Québec, sont pertinentes et préalables à l'objectif de répertorier, documenter, voire éventuellement structurer les pratiques s'appuyant sur l'intégration d'un animal en classe.

Méthodologie

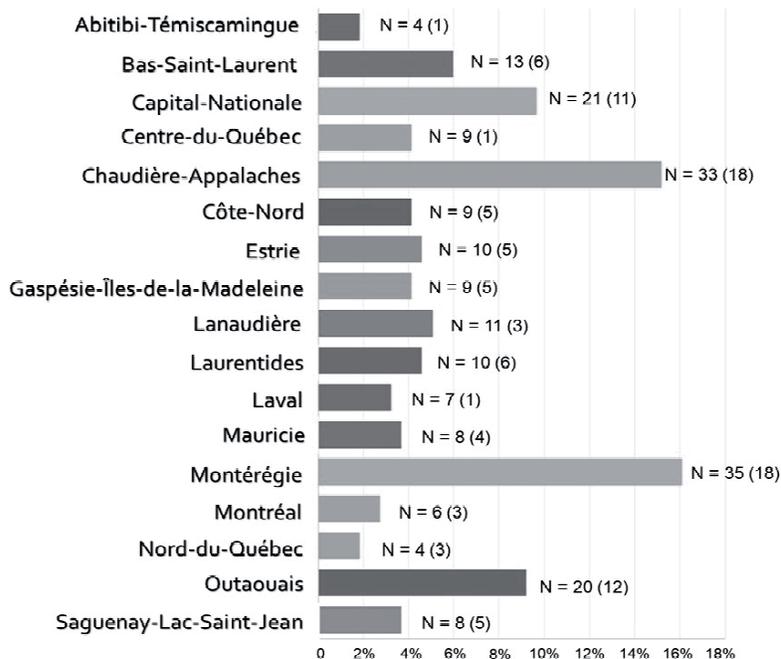
Cette recherche est de nature descriptive (Fortin et Gagnon, 2016). Une méthodologie par enquête (Roussel, 2005), par l'entremise d'un questionnaire en ligne, a été privilégiée de façon à documenter la prévalence de l'intégration d'un animal en contexte scolaire et à répondre aux questions de recherche. Cette méthode permet une collecte de données relativement étendue (bassin géographique large et nombre de répondants élevé) en peu de temps, en plus de limiter les coûts de réalisation, d'éviter les erreurs de saisie et de laisser une liberté au répondant d'y participer au moment souhaité (Gingras et Belleau, 2015). Les principaux défis, le taux de répondants et le nombre de questions complétées, corrélient habituellement à la longueur du questionnaire (Fan et Yang, 2010 ; Liu et Wronski, 2018) qui, dans le présent cas, était très court (six questions).

Les participants

Les directions d'établissement d'enseignement primaire ont été invitées à répondre au questionnaire en ligne. Les directions scolaires ont été choisies pour maximiser les chances de brosser un portrait global de l'état de la situation dans les écoles, c'est-à-dire de faire état du nombre d'écoles hébergeant un ou des animaux dans les différentes régions du Québec et des niveaux scolaires impliqués dans un tel projet dans l'école. Des 1550 directions d'écoles primaires contactées (sans deuxième rappel), 216 directions ont participé à l'étude (tableau 1). Le taux de participation est de 14,4 % et les dix-sept régions administratives du Québec sont représentées.

Tableau 1

Par région administrative, le nombre d'écoles participantes (et le nombre d'écoles ayant au moins un animal)



Instrument de collecte de données

Le questionnaire comprend six questions, dont la première permet de connaître le territoire où se situe l'école (tableau 1). La deuxième interroge la présence ou non d'un ou de plusieurs animaux dans l'école (en indiquant le nombre). S'il y a au moins un animal à l'école, les répondants sont invités à répondre aux deux questions suivantes. La troisième question porte sur le niveau scolaire auquel l'animal est introduit et requiert de préciser s'il réside à même la classe ou dans un autre lieu à l'école. La quatrième question s'intéresse à la classe de l'animal (poisson, amphibien, reptile, oiseau, mammifère, insecte-invertébré) et à l'espèce (hamster, lapin, truite, etc.). La cinquième question, ouverte, invite les directions à se positionner vis-à-vis cette pratique (favorable ou défavorable), puis à préciser les raisons qui justifient leur position. Enfin, la dernière question interpelle les répondants quant à la présence d'*animaux visiteurs* dans l'école.

Le corpus de données (sauf pour la cinquième question) a été soumis à des analyses statistiques descriptives, à l'aide des logiciels *Excel* et *SPSS 26*. Concernant le traitement de la cinquième question (ouverte), une analyse de contenu a été réalisée par une méthode de classification des éléments émergent du discours des répondants (Bardin, 2007). Les raisons évoquées pour soutenir leur position, favorable ou défavorable à l'intégration d'un animal en classe, ont été soutirées du discours écrit, classifiées et codifiées en quatorze catégories. Parmi celles-ci sont évoqués des éléments touchant les limites de cette pratique et d'autres qui la soutiennent (avantages en matière de retombées chez l'élève).

Résultats et discussion

En réponse aux questions *À combien estimez-vous le nombre d'animaux présents dans votre école ? À quel(s) niveau(x) scolaire(s) retrouve-t-on ces animaux ?*, les résultats indiquent que 51 % des écoles participantes (N = 111) ont un animal ou plus dans l'école (figure 1a). De plus, ces animaux se retrouvent à tous les niveaux, du préscolaire à la 6^e année (figure 1b). Le choix « autre lieu » réfère, par exemple, à un corridor ou au secrétariat de l'école.

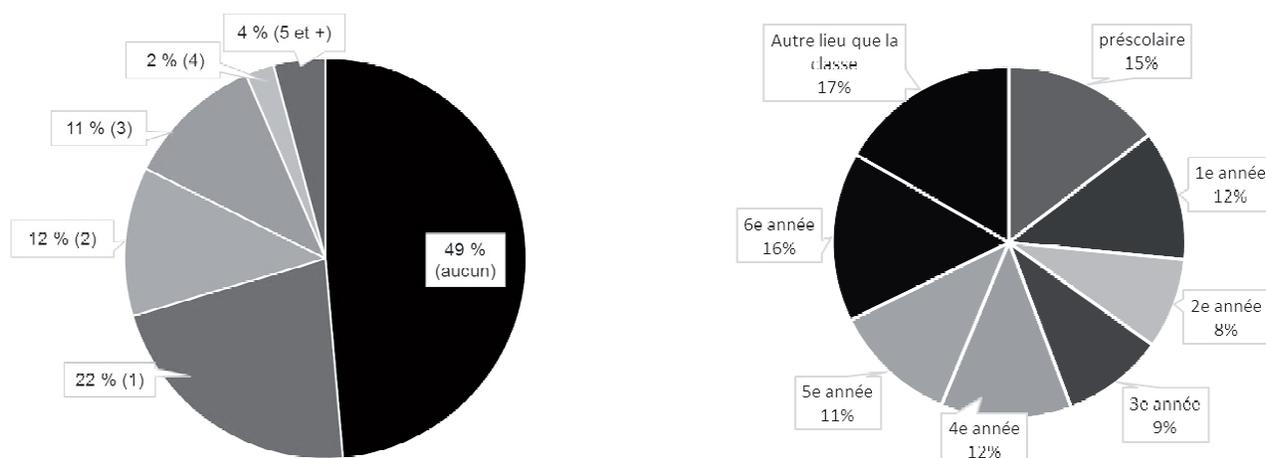


Figure 1a

Taux de présence animalière dans les écoles primaires (nombre d'animaux différents) ($N_{\text{écoles}} = 216$)

Figure 1b

Taux de présence animalière selon les niveaux scolaires ($N_{\text{écoles}} = 111$)

Ces premiers résultats rendent compte de la prévalence de l'intégration d'un animal dans les écoles. Plus de la moitié des écoles participantes a au moins un animal en ces murs, témoignant ainsi que cette pratique est bien présente dans les écoles primaires du Québec. Parmi celles-ci, 22 % hébergent un seul animal dans l'école, alors que 29 % en ont deux et plus. Le taux de présence animalière observé dans les écoles est similaire aux taux les plus élevés des études recensées (Uttley, 2013; Zasloff et al., 1999), bien que le présent échantillon soit formé de directions d'école plutôt que d'enseignants. Même si on retrouve des animaux à tous les niveaux scolaires, les classes du préscolaire (15 %) et de la sixième année (16 %) sont davantage représentées, tandis que les classes de deuxième (8 %) et de troisième année (9 %) intégrant un animal sont moins nombreuses. De plus, la présence animalière peut varier dans le temps, selon le type d'animal. Des directions ont par exemple mentionné que pour le projet « papillon », les insectes sont présents ponctuellement, comme pour le projet « éclosion des poussins » (voir Simard et al., 2016), tandis que le lapin ou le hamster sont présents de façon permanente. La présence de l'animal, selon l'espèce et le projet réalisé, peut ainsi s'échelonner de quelques semaines à une année scolaire complète.

En réponse à la question *Quels sont les types d'animaux présents dans la ou les classes de votre école ?*, les résultats indiquent que les mammifères et les poissons sont les plus présents dans les écoles, suivis des oiseaux (figure 2). Les insectes-invertébrés et les reptiles représentent collectivement environ 20 % des animaux. Quant aux amphibiens, ils sont peu présents. Ces résultats corroborent certains des résultats obtenus dans les études antérieures, menées aux États-Unis (Ganzert et McCullough, 2015 ; Rud et Beck, 2003 ; Uttley, 2013 ; Zasloff et al., 1999) quant aux classes d'animaux les plus répandues, notamment les petits mammifères rongeurs (hamster, cochon d'Inde, gerbille) et les poissons. Ces études montrent que les animaux les moins présents sont les insectes/arachnides (11,7 %), les invertébrés (10,8 %) et les oiseaux (1,6 %) (Rud et Beck, 2003). Au Québec, les résultats divergent quant à la prévalence des oiseaux et des reptiles dans les classes. Les oiseaux sont davantage présents dans les écoles avec un taux de 19,7 %. En contrepartie, les reptiles le sont moins (9,8 %) comparativement aux classes américaines (entre 22,1 % et 28,6 %) (Ganzert et McCullough, 2015 ; Rud et Beck, 2003 ; Zasloff et al., 1999).

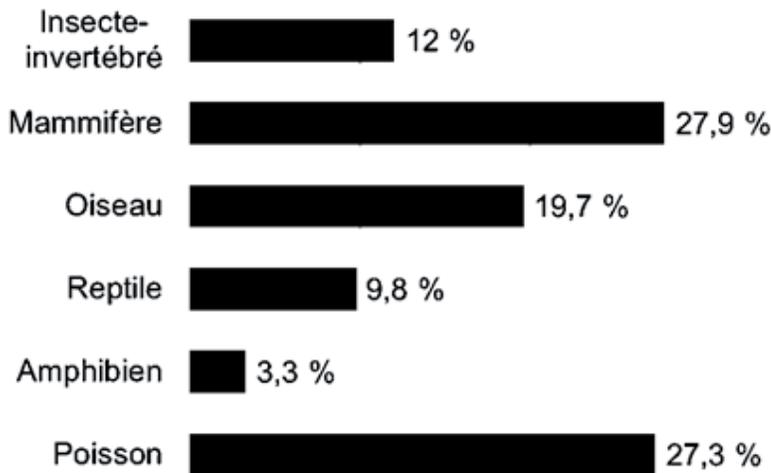


Figure 2

Taux de présence des diverses classes d'animaux dans les écoles primaires (N = 111)

Plus spécifiquement, les espèces présentes dans les écoles sont d'une grande variété (tableau 2). Parmi les mammifères (27,9 %), le lapin, le hamster et le chien sont les plus présents. Ce dernier jouerait un rôle de soutien aux élèves, sous une perspective de zoothérapie (Kotrschal et Ortbauer, 2003). Les poissons (27,3 %), que ce soit un bête, un poisson rouge ou un projet clé en main tel que *Des œufs, aux alevins jusqu'à la rivière* (voir Proulx et al., 2018), sont aussi bien représentés dans les écoles. Quant aux oiseaux (19,7 %), la présence de poussins est évoquée par la majorité des directions d'école. Chez les insectes-invertébrés (12 %), il s'agit principalement d'un projet relatif aux papillons en volière (observer la métamorphose de la chenille en papillon) qui est mentionné. Le papillon est donc l'invertébré le plus utilisé dans les classes afin d'établir un contact direct entre les élèves et ce groupe d'animaux. Quoique plus rare, la présence d'autres types d'invertébrés hors du commun est néanmoins observée, dont le mille-pattes, l'araignée, le phasme, les vers ou encore, les abeilles. En ce qui concerne les reptiles (9,8 %), la tortue et les « lézards » sont les plus présents en classe. Enfin, parmi les amphibiens (3,3 %), la présence de la grenouille à différents stades de son développement est mentionnée.

En somme, les espèces les plus présentes à l'école sont les « poissons », le lapin, le poussin, le papillon, le hamster, la tortue et le « lézard », suivis du cochon d'Inde et de la perruche. En concordance avec les études antérieures (Ganzert et McCullough, 2015; Rud et Beck, 2003; Uttley, 2013; Zasloff et al., 1999), ces résultats suggèrent que, de par leur plus grande prévalence, certaines espèces s'adapteraient mieux aux contraintes de la réalité scolaire et au contexte de la classe, possiblement en raison de la facilité à leur prodiguer des soins (voir Uttley, 2013) ou parce que les élèves apprécient *prendre l'animal*, ce qui s'avère possible avec les petits mammifères et les reptiles (voir Ricard, 2018 et Simard et Desrosiers, 2018).

Tableau 2

Nombre d'écoles primaires hébergeant les espèces animales répertoriées ($N_{\text{écoles}}$)

Mammifère ($N_{\text{écoles}}$)		Poisson		Oiseau	
Lapin	22	Poisson*	32	Poussin	21
Hamster	10	Saumon (alevin)	3	Perruche	5
Cochon d'Inde	5	Truite (alevin)	2	Oiseau*	4
Gerbille	3	Bêta	3	Poule	3
Octodon/Dégu	3	Poisson rouge	3	Mandarin	1
Furet	3			Pinson	1
Souris	2			Pigeon	1
Chinchilla	1			Caneton	1
Hérisson	1				
Mini-cochon	1				
Chien (zoothérapie)	11				

* *Espèce non précisée*

Insectes-invertébré		Reptile		Amphibien	
Chenille (papillon)	15	Tortue	7	Grenouille	3
Insecte*	3	Lézard*	6	Amphibien*	2
Abeille (ruche)	1	Serpent	3	Rainette	1
Araignée	1	Gecko	2		
Phasme	1	Dragon de Komodo	1		
Mille-pattes	1	Iguane	1		
Vers	1				

* *Espèce non précisée*

Les questions *Dans quelle mesure êtes-vous favorable à l'intégration d'êtres vivants dans les classes ? Pourriez-vous préciser votre pensée ?*, visaient à mieux comprendre la position des directions d'école au sujet de cette pratique qui relève d'initiatives d'enseignants. Parmi les 193 directions d'écoles ayant répondu à cette question, 34 directions (17,6 %) se disent *défavorables* et 159 *favorables* (82,4 %). Une même direction d'école peut indiquer plus d'une raison justifiant son choix. Le tableau 3 présente les différentes justifications fournies soit à titre d'éléments négatifs ou à considérer sérieusement avant d'intégrer un animal en classe (limites), soit à titre de raisons positives qui soutiennent cette pratique (avantages). Afin de se rapprocher de la catégorisation des retombées telles qu'identifiées dans le relevé de la documentation, les avantages ont été divisés en deux catégories : ceux contribuant au développement cognitif de l'élève (# 6, 7 et 8) et ceux liés à son développement socioémotionnel (# 9, 10, 11, 12, 13 et 14).

Tableau 3

Justifications exprimées par les directions d'école concernant la présence d'un animal en classe selon la posture adoptée (favorable/défavorable) (N = 193)

	Justifications	Défavorable N=34	Favorable N=159	
Limites	1 Allergies	24	53	
	2 Organisation des soins à l'animal (entretien, hygiène, espace)	11	28	
	3 Exigences de la commission scolaire et les politiques	11	14	
	4 Sécurité des enfants (griffure, morsure, peur, phobie)	4	14	
	5 Parents et le conseil d'établissement	4	6	
<i>Développement cognitif de l'élève</i>				
Avantages	6 Soutien aux apprentissages (projet éducatif, connaissances scientifiques)	1	28	
	7 S'ouvrir à d'autres vivants (non humains) et les respecter	0	8	
	8 Sensibilisation à l'environnement	0	3	
	<i>Développement socioémotionnel de l'élève</i>			
	9 Développer le sens des responsabilités, le sens de l'organisation et son autonomie	0	37	
	10 Motiver et créer un sentiment d'appartenance	0	26	
	11 Sentiment de bien-être, de calme et diminution de l'anxiété	0	10	
	12 Soutenir les élèves à risque ou ayant des besoins particuliers	0	8	
	13 Développer et soutenir les habiletés sociales (empathie)	0	5	
	14 Favoriser l'estime de soi par l'entremise de projets et d'interactions externes en lien avec l'animal	0	4	

Les directions *défavorables* ont appuyé leur position par des raisons susceptibles de la justifier en identifiant principalement les limites de cette pratique. À une exception près (la justification #6), aucun élément positif n'a émergé de leurs discours. Selon le nombre d'occurrences répertoriées, les principaux éléments qui préoccupent ces directions d'école sont les allergies, l'organisation des soins à l'animal et les exigences de la commission scolaire. Quant aux directions *favorables* à l'intégration d'un animal, elles reconnaissent les limites liées à cette pratique et expriment les mêmes préoccupations que les directions *défavorables*, ce qui est en résonance avec les responsabilités associées à leur fonction. À cet égard, les éléments les plus évoqués sont les allergies et l'organisation de soins adéquats prodigués à l'animal. Néanmoins, elles identifient aussi des avantages associés à cette pratique dont les principaux concernent le développement du sens des responsabilités, du sens de l'organisation et de l'autonomie chez l'élève, suivi du soutien aux apprentissages en sciences, à la motivation des élèves et au sentiment d'appartenance à la classe.

Les avantages évoqués par les directions *favorables* à l'intégration d'un animal sont similaires à ceux des enseignants interrogés dans le cadre de travaux antérieurs (Ganzert et McCullough, 2015 ; Gee et al., 2017 ; Herbert et Lynch, 2017 ; Rud et Beck, 2003 ; Uttley, 2013 ; Zasloff et al., 1999). Ce résultat est intéressant à plusieurs égards. D'abord, il suggère que les directions d'écoles (formant l'échantillon de la présente étude) détiennent des perceptions similaires aux enseignants (composant les échantillons des études antérieures) quant au potentiel pédagogique de l'animal en classe, comme en témoignent aussi des études en cours avec des enseignants québécois (Simard et al., 2019). Par ailleurs, la prise en compte des avantages à intégrer un animal en classe n'empêche pas de cerner les défis (limites) associés à cette pratique et d'y remédier, lorsque cela s'avère possible. D'autres limites identifiées par des enseignants d'autres études n'ont pas été mentionnées par les directions, dont les coûts (en argent et en temps), la gestion des interactions entre les élèves et l'animal, la fuite de l'animal, la compétition entre les élèves pour attirer l'attention de l'animal, le décès de l'animal (Ganzert et McCullough, 2015 ; Uttley, 2013). Ces éléments évoqués sont surtout tributaires des responsabilités, en contexte de classe, que les enseignants sont amenés à assumer lorsqu'ils adoptent un animal. Par ailleurs, ceux-ci ne les considèrent pas comme des limites, mais comme des défis intrinsèquement associés au projet se révélant porteurs d'apprentissages pour les élèves. À titre d'exemple, la mort inattendue ou prématurée de l'animal, qui survient surtout chez le poisson, peut fournir un prétexte pour expliquer le cycle de la vie et parler de la mort aux élèves (Deunff, 2000 ; Ganzert et McCullough, 2015 ; Rud et Beck, 2013 ; Simard et al., 2016 ; Uttley, 2003). Des enseignants signalent aussi que ces rencontres permettent aux élèves de se familiariser avec certains animaux parfois victimes de préjugés (ex. : araignée, vers) et ainsi, atténuent la peur qu'ils suscitent chez eux (Ganzert et McCullough, 2015 ; Knight, 2008).

L'intégration d'un animal en classe comporte des défis organisationnels, de santé et parfois politiques à considérer afin d'assurer la réussite de la mise en place de rencontres élèves-animal en contexte scolaire. Une autre façon de faire vivre des rencontres élèves-animal et permettant, parfois, de contourner certains de ces défis, consiste à recourir à des organismes externes. Ceux-ci peuvent prendre en charge les aspects logistiques de l'intégration de l'animal en classe et organiser des activités scolaires s'appuyant sur les rencontres élèves-animal. Cette approche impliquant des *animaux visiteurs* peut être utilisée, à titre de pratique alternative ou complémentaire, afin de mettre en relation les élèves avec une diversité d'animaux. Zasloff et al. (1999) montrent que 22 % des enseignants sollicitent la

présence d'animaux en classe par l'entremise d'activités proposées par des organismes externes. Rud et Beck (2003) estiment que 46 % des enseignants recevaient des *animaux visiteurs*, dont 28 % étaient ceux des élèves. La dernière question du questionnaire, *Faites-vous appel à des organismes éducatifs afin de présenter différents types d'animaux aux élèves, à même la classe ? Précisez l'organisme*, visait à vérifier le taux d'écoles qui ont recours à des *animaux visiteurs*, le temps d'une activité organisée par un organisme éducatif. Nos résultats révèlent que 41 % des écoles reçoivent des *animaux visiteurs* (figure 3). Les principaux organismes éducatifs mentionnés sont *Éducazoo*, la *Zoomobile*, le *Reptizoo* et *Mira*. Parfois nommés *animaux ambassadeurs*, les animaux visiteurs sont au cœur d'animations qui permettent à l'élève de se familiariser avec des animaux domestiques, sauvages ou exotiques. Selon les projets éducatifs proposés, le contact direct avec ces animaux soutiendrait et stimulerait l'appropriation de nouvelles connaissances sous l'univers vivant (Dell'Angelo et Coquidé, 2006). Il permettrait aussi de réduire certaines appréhensions et certains préjugés persistants envers certains animaux méconnus (Franc et al., 2013 ; Knigt, 2008).

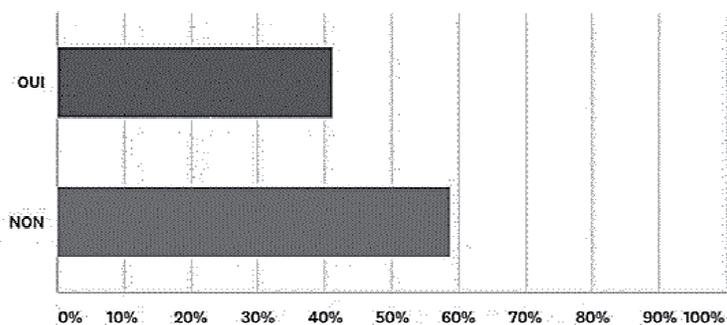


Figure 3

Pourcentage d'écoles qui reçoivent ou non des animaux visiteurs (N = 189)

En somme, la présente étude révèle que plus de la moitié des écoles sondées hébergent un animal dans une ou plusieurs classes. L'intégration du vivant en classe semble donc assez répandue dans les écoles primaires du Québec, où plusieurs élèves de différents niveaux scolaires font la rencontre d'un animal, à même leur classe. Les élèves ont surtout l'occasion de côtoyer les animaux appartenant à la classe des petits mammifères et des poissons, majoritairement présents dans les écoles. Si les directions reconnaissent à juste titre les défis et les éléments à prendre en considération afin d'assurer la sécurité des élèves, la grande majorité d'entre elles sont néanmoins favorables à l'intégration d'un animal en classe. De plus, ces directions sont en mesure d'identifier un ensemble de retombées éducatives pour l'élève touchant à la fois son développement cognitif et socioémotionnel, comme le suggère la recherche. Enfin, il apparaît qu'une intégration ponctuelle d'animaux en classe, par l'entremise d'organismes éducatifs, soit une autre façon de créer des moments de rencontres élèves-animal. Cette alternative (ou complément d'activités) présente un potentiel éducatif qui, dans une perspective de recherche, s'avérera intéressant à documenter en matière d'apprentissage chez l'élève et dans le développement de son rapport au vivant.

Conclusion

Cette étude a permis de décrire l'état de la situation dans des écoles primaires du Québec (N = 216) en ce qui a trait à l'intégration de petits animaux en classe. Les résultats rendent compte d'une présence certaine de cette pratique dans les écoles. Les réponses des directions d'école ont permis de mieux comprendre ce qui pourrait potentiellement encourager ou pas un enseignant à mettre en place de telles rencontres élèves-animal en classe. Les retombées éducatives évoquées touchent à la fois des aspects d'ordre cognitif (p. ex., soutenir les apprentissages en sciences) et socioémotionnel (p. ex., le sens des responsabilités, le sentiment d'appartenance, la motivation). Il sera pertinent d'approfondir la compréhension de cette pratique auprès des enseignants et des élèves concernés. Ainsi, sur le plan de la recherche, il serait judicieux d'interroger les enseignants québécois afin de documenter leurs intentions pédagogiques, les situations didactiques mises en place autour de l'animal et les retombées éducatives observées chez leurs élèves. Par ailleurs, malgré la popularité des rencontres élèves-animal en milieu scolaire, il y a peu de données sur l'impact de ces rencontres sur l'élève. Par conséquent, même si le potentiel de l'animal comme médiateur des apprentissages et du développement global de l'élève est mentionné dans la documentation (Bone, 2013), les résultats disponibles sont soit inconsistants, issus d'études corrélationnelles (Herzog, 2011) ou ne s'appuient que sur les perceptions des enseignants. À notre connaissance, aucune étude n'a validé, auprès des élèves et par le biais de mesures (voir Gee et al., 2017), le potentiel des rencontres élèves-animal évoqué par les directions d'école ou les enseignants. Il s'avèrera donc essentiel d'évaluer les retombées éducatives chez l'élève, afin de mieux comprendre les bénéfices et les limites de ces rencontres. Une meilleure connaissance des pratiques d'intégration d'un animal en classe et des retombées qu'elles génèrent permettra de mieux encadrer les projets éducatifs au bénéfice de l'animal impliqué et du développement global des élèves.

Références

- Amiot, C. E. et Bastian, B. (2015). Toward a psychology of human-animal relations. *Psychological Bulletin*, 141, 6-47.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. et Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1, 61-80.
- Bardin, L. (2007). *Analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beetz, A. (2013). Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-7.
- Beetz, A., Kotrschal, K., Tuner, D. C., Hediger, K., Uvnäs-Moberg, K. et Julius, H. (2011). The effect of a real dog, toy dog and a friendly person on insecurely attached children during a stressful task : An exploratory study. *Anthrozoös*, 24, 349-368.
- Bone, J. (2013). The animal as fourth educator : A literature review of animal and young children in pedagogical relationships. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2) 57-64.
- Brelsford, V. L., Meints, K., Gee, N. R. et Pfeffer, K. (2017). Animal-assisted interventions in the classroom - A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 669-701.
- Casas, F. et González-Carrasco, M. (2019). Subjective Well-Being Decreasing With Age: New Research on Children Over 8. *Child Development*, 90(2), 375-394.
- Correale, C., Crescimbeni, L., Borgi, M. et Cirulli, F. (2017). Development of a Dog-Assisted Activity Program in an Elementary Classroom. *Veterinary Sciences*, 4(62), 1-7.

- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P. et Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans? *Enfance*, 2, 225-243.
- Couture, H. (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées. Études et recherches*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Daly, B. et Suggs, S. (2010). Teacher's experiences with humane education and animals in the elementary classroom: Implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39(1), 101-112.
- Dell'Angelo, M. et Coquidé, M. (2006). Connaissance de son corps par la rencontre avec l'animal chez le jeune élève? *Aster*, 42, 37-45.
- Deunff, J. (2000). *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?* Paris : Éditions L'Harmattan.
- Endenburg, N. et van Lith, H. A. (2011). The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190, 208-214.
- Fan, W. et Yang, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 132-139.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Franc, S. (2014). Le sujet sous l'angle de l'éducation à la biodiversité : perspectives d'un apprentissage selon trois dimensions. *Éducation et socialisation*, 36, 1-27.
- Franc, S., C. Reynaud et A. Hasni. (2013). Apprentissages en éducation à la biodiversité à l'école élémentaire : savoirs et émotions au sujet des arthropodes. *RDST*, 8, 65-90.
- Ganzert, R. et McCullough, A. (2015). Pets in the classroom study: Phase I finding report. Rapport de recherche pour l'Association Humane Association, 1-40.
- Gee, N. R., Griffin, J. A. et McCardle, P. (2017). Human-Animal interaction research in school settings: Current knowledge and future directions. *AERA Open*, 3(3), 1-9.
- Gingras, M.-E. et Belleau, H. (2015). Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : une revue de la littérature. Working Paper. INRS Centre - Urbanisation Culture Société, Montréal. Repéré à <http://espace.inrs.ca/2678/>
- Herbert, S. et Lynch, J. (2017). Classroom animal provide more than just science education. *Science & Education*, 26, 107-123.
- Herzog, H. (2011). The impact of pets on human health and psychological wellbeing: Fact, fiction, or hypothesis? *Current Directions in Psychological Science*, 20, 236-239.
- Hummel, R. et Randler, C. (2012). Living animal in the classroom: A meta-analysis on learning outcome and a treatment-control study focusing on knowledge and motivation. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 95-105.
- Knight, A. (2008). "Bats, snakes and spiders, Oh my!" How aesthetic and negativistic attitudes, and other concepts predict support for species protection. *Journal of environmental Psychology*, 28, 94-103.
- Kotrschal, K. et Ortbauer, B. (2003). Behavioural effects of the presence of a dog in a classroom, *Anthrozoös*, 16, 147-159.
- Kutsar, D. et Kasearu, K. (2017). Do children like school – Crowding in or out? International comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, 140-148.
- Liu, M. et Wronski, L. (2018). Examining completion rates in web surveys via over 25,000 real-world surveys. *Social and Sciences Computer Review*, 36(1), 116-124.
- McNicholas, J. et Collis, G.M. (2000). Dogs as Catalysts for Social Interaction: Robustness of the Effect. *British Journal of Psychology*, 91(1), 61-70.
- Mueller, M.P., Tippins, D.J. et Stewart, J.A. (2017). *Animals and science education. Ethics, curriculum and pedagogy*. Suisse : Springer International Publishing.

- Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Roh, S., Brockevelt, B. L. et Schweinle, A. (2019). Multilevel Analysis of Child and Adolescent Subjective Well-Being Across 14 Countries: Child- and Country-Level Predictors. *Child Development*, 90(2), 395-413.
- Proulx, M., Charest, C. et Simard, C. (2018). De l'aquarium à la rivière : exploration de la perspective enseignante d'une activité intégrant des œufs de saumons en classe. *Spectre*, 48(1), 12-14.
- Rees, G., Andresen, S. et Bradshaw, J. (2016). Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged eight years old, 2013-15. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB)
- Ricard, C. (2018). Le vivant, ou côtoyer le merveilleux au quotidien. *Spectre*, 48(1), 23-25.
- Rop, C. (2008). Cricket behavior : Observing insects to learn about science and scientific inquiry. *The American Biology Teachers*, 70(4), 235-240.
- Roussel, P. (2005). Méthode de développement d'échelles pour questionnaire d'enquête. In P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 245-277). Bruxelles : De Boeck.
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rud, A. G. et Beck, A. M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoös*, 9(16), 241-251.
- Simard, C. et Desrosiers, C. (2018). La classe de sciences de monsieur Claude est un zoo. *Spectre*, 48(1), 15-18.
- Simard, C., Dell'Angelo, M. et Morin, É. (2016). *Intégrer des êtres vivants en classe du primaire : Exploration d'un rapport au vivant sous les dimensions cognitive et affective*. Communication présentée dans le cadre de la 9^e rencontre scientifique de l'ARDIST, Université d'Artois, Lens (France). <https://ardist2016lens.sciencesconf.org/82653/document>
- Simard, C., Deneault, J. et Proulx, M. (2019). *Intégrer le vivant en classe primaire : exploration de la pratique enseignante et du développement d'un rapport au vivant chez l'élève*. Communication pour le 87^e colloque de l'ACFAS, Colloque # 514 « Éduquer au vivant : Perspective, recherches et pratiques », UQO, Gatineau.
- Sokal, L. et Kahl, A. (2019). The effects of animal-assisted activities (AAA) on the well-being of minority students in Germany. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 464-478.
- Uttley, C. (2013). Animal attraction : Including animals in early childhood classrooms. *Young Children*, 68(4), 16-21.
- Wells, D. (2009). The effects of animal on human health and well-being. *Journal of Social Issue*, 65, 523-543.
- Zasloff, R.L., Hart, L.A. et DeArmond, H. (1999). Animals in elementary school education in California. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 2(4), 347-357.

Pour citer cet article

- Simard, C. et Deneault, J. (2022). Introduire un animal en classe primaire : état de la situation au Québec. *Formation et profession*, 30(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.593>



École universitaire primaire : portrait du cadre de référence éthique des personnes intervenantes en vue de favoriser une saine collaboration

Elementary University School : Portrait of Practitioners' Ethical
Framework to Foster Healthy Collaboration

doi: 10.18162/fp.2022.685

Lise-Anne **St-Vincent**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Alain **Huot**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Lise **Leclerc**
Commission scolaire des Affluents (Canada)

Guylaine **Rivest**
Commission scolaire des Affluents (Canada)

Résumé

Ce texte présente le processus d'élaboration d'un cadre de référence éthique dans une école universitaire primaire. Issu d'une recherche-action impliquant la collaboration de tous les membres de l'équipe-école (n=46), de conseillères pédagogiques (n=3) et de chercheurs universitaires (n=6), ce cadre permet une prise de conscience de soi et de l'autre pour chacune des personnes participantes. Il fait ressortir l'importance des principes professionnels, des valeurs et de la place de l'élève qui doit être au centre des décisions administratives et pédagogiques. Finalement, l'utilisation du cadre pose les bases d'une communication saine où la compréhension et la collaboration de tout un chacun deviennent plus aisées.

Mots-clés

Cadre de référence éthique, collaboration, école universitaire, primaire.

Abstract

This text presents the process of developing an ethical frame of reference in an elementary university school. Resulting from an action-research project involving the collaboration of all members of the school team (n=46), educational consultants (n=3) and university researchers (n=6), this framework allows each participant to become aware of himself and of others. It highlights the importance of professional principles, values and the place of the student at the centre of administrative and pedagogical decisions. Finally, the use of the framework lays the foundation for healthy communication where everyone's understanding and collaboration becomes easier.

Keywords

Ethical framework, collaboration, elementary university school, primary school.

Introduction

L'idée d'une école universitaire primaire (EUP) québécoise a pris naissance dans une volonté commune de construire davantage de ponts entre les connaissances issues de la recherche et les savoirs pratiques développés dans les milieux scolaires. Ces ponts ont pu être élaborés grâce à la participation de plusieurs personnes au fil de quelques années de réflexions et d'actions. Pour assurer la pérennité du projet d'EUP, une attention particulière à l'esprit de collaboration à instaurer entre les acteurs de l'éducation y œuvrant, et ce, dès les premières années de sa mise en œuvre, était nécessaire. Afin de les accompagner et de les outiller en ce sens, une recherche-action a été menée en 2018. Par le biais d'entretiens individuels et de groupe, cette recherche a permis d'explorer une démarche de développement de l'agir éthique des personnes intervenantes du milieu scolaire. Cet article brosse le tableau de l'expérience vécue. Dans un premier temps, une conseillère pédagogique du Centre de services scolaire des Affluents décrit la naissance et la mise en œuvre du projet d'EUP à travers son regard comme membre du comité de pilotage. Dans un deuxième temps, la chercheuse et le chercheur responsables présentent la recherche-action réalisée. Dans un troisième et dernier temps, une enseignante de l'EUP témoigne des retombées principales qu'elle a perçues dans sa propre pratique, à l'issue de sa participation à cette recherche-action.

Une école universitaire primaire : genèse du projet

Depuis plusieurs années, le Centre de services scolaire des Affluents (CSSA)¹ a priorisé l'intégration des connaissances issues de la recherche dans les pratiques en éducation. Désirant faire un pas de plus dans cette direction, un comité de pilotage² a été mis en place en 2015. S'inspirant des hôpitaux universitaires, où les médecins agissent comme formateurs de la relève, ce comité avait pour but de réfléchir à la création d'une EUP sur le territoire du CSSA. En juin 2017, une entente-cadre de collaboration pour la mise en œuvre d'une EUP a été établie entre le CSSA et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Le choix du personnel enseignant affecté à cette école s'est effectué de la même façon que dans les autres milieux scolaires, c'est-à-dire en suivant les règles de la convention collective. Cependant, par souci de cohérence, le personnel enseignant intéressé par cette école avait l'obligation d'assister à une rencontre d'information pendant laquelle le profil professionnel en enseignement souhaité était présenté. Les personnes étaient invitées à prendre connaissance des différents aspects mis de l'avant dans ce profil et à autoévaluer la concordance avec leur propre profil d'enseignant(e).

Profil d'enseignant(e) souhaité pour œuvrer à l'EUP (CSSA, 2016)

La personne :

- a la volonté d'explorer une diversité de conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, et ce, en cohérence avec la mission de l'EUP;
- est ouverte au changement dans ses pratiques éducatives;
- se questionne sur son agir professionnel et revoit ses pratiques d'enseignement dans un processus de formation continue.

Elle s'engage à :

- travailler en équipe et à partager ses pratiques didactiques et psychopédagogiques;
- participer à la formation de la relève enseignante;
- collaborer avec les partenaires de l'UQTR dans la production de connaissances scientifiques (participation à des recherches);
- utiliser des outils technologiques pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

À cette même époque, le CSSA a reçu des fonds du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour construire une nouvelle école primaire en ville. Y voyant une belle opportunité de faire des choix structurels en lien avec ce projet de construction (comme l'aménagement de classes d'observation), le comité de pilotage a alors désigné officiellement cette nouvelle école comme étant la première EUP au Québec. Ainsi, des aménagements technologiques facilitant la recherche ont pu être réalisés dans certaines classes, comme la conception de corridors d'observation ou l'installation de caméras et de micros pour capter les séquences pédagogiques vécues. De plus, une clé des locaux a été remise au responsable de l'équipe de recherche afin de simplifier le travail de ses membres et leur permettre de cohabiter avec l'équipe-école, facilitant ainsi leur intégration.

L'EUP a donc ouvert ses portes en août 2017, mais deux défis de taille se sont présentés au personnel scolaire dès son arrivée. Premièrement, il a fallu s'adapter à un nouveau milieu pendant que se poursuivaient les travaux d'agrandissement de l'école. Deuxièmement, le personnel devait s'approprier la dynamique que suppose une école universitaire, bien qu'elle fût encore à l'état embryonnaire. Il faut souligner qu'une EUP requiert d'effectuer plusieurs choix de projets de recherche en vue d'approfondir et de mobiliser les connaissances issues de la recherche, mais, surtout, que la participation à ces projets se fait tout en poursuivant les nombreuses tâches qui incombent au personnel scolaire.

Un projet aux couleurs de collaboration

Dans le cadre des travaux du comité de pilotage, la mission de l'EUP a été définie ainsi : mettre en relation des savoirs d'expérience et des savoirs scientifiques afin d'accélérer le transfert des meilleures pratiques pédagogiques et didactiques à utiliser pour la réussite éducative des élèves. Pour donner vie à ce projet, une collaboration tripartite a été instaurée entre le centre de services scolaire, l'école et l'université dans une volonté de coconstruction des savoirs.

L'école universitaire devient un milieu où se réalise la collaboration dont conviennent le CSSA et de l'UQTR pour permettre³ :

- aux élèves de développer leurs compétences et leur plein potentiel dans un environnement à la fine pointe des connaissances issues de la recherche;
- aux enseignant(e)s de poursuivre leur développement professionnel dans un environnement propice à la collaboration avec le milieu universitaire;
- aux étudiant(e)s en formation pratique d'expérimenter, notamment, des pratiques gagnantes dans un encadrement professionnel contrôlé;
- aux chercheur(-euse)s de l'UQTR de lier savoirs scientifiques et savoirs d'expérience en collaborant avec l'équipe-école;
- aux écoles du CSSA de bénéficier des retombées qui mettent en valeur les meilleures pratiques pédagogiques et didactiques à utiliser pour la réussite éducative de leurs élèves.

Les idées avancées par le comité de pilotage lors de la conception du projet d'EUP, ainsi que les énoncés inscrits dans les documents-cadres, mettent clairement en évidence l'esprit de collaboration souhaité entre toutes les personnes impliquées. Cette collaboration a principalement pour but d'optimiser le dialogue entre la recherche et la pratique.

Un projet marqué par le dialogue entre la recherche et la pratique

Dans une société où les savoirs sont en constante évolution, le monde de l'éducation doit lui aussi rester à l'affût des recherches récentes. Dès 2004, dans son *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*, le Conseil supérieur de l'éducation se réclamait du nécessaire dialogue entre la recherche et la pratique en éducation, qu'il présentait comme une clé pour la réussite éducative de tous les élèves. L'EUP s'inscrit manifestement dans cette perspective, car, en plus d'offrir un milieu de vie où les élèves peuvent apprendre et développer tout leur potentiel et leurs compétences, ce nouveau milieu doit aussi se révéler un lieu d'échanges pour les membres de l'équipe-école comme de l'équipe de recherche. Cette

proximité des paliers universitaire et primaire à l'intérieur même des murs d'une école représente dès lors une approche innovante, où la mise en pratique des stratégies et modèles issus des recherches en sciences de l'éducation suscite non seulement l'intérêt du personnel enseignant, mais aussi de la relève qui évolue au sein de l'école. Par exemple, les stagiaires en enseignement peuvent observer leurs enseignant(e)s-associé(e)s par des moyens privilégiés comme les corridors d'observation et partager ainsi de manière réciproque différents savoirs pratiques et des connaissances issues de la recherche. En outre, l'EUP contribue au développement professionnel à large échelle en communiquant aux autres écoles d'un CSS les nouveaux savoirs développés grâce au partenariat établi, et ce, par le biais d'accompagnements et de formations. Ce mouvement permet ainsi un rayonnement qui augmente les possibilités de mise en œuvre de nouvelles connaissances issues de la recherche dans plusieurs milieux.

Recherche-action basée sur le processus de construction d'un cadre de référence éthique collectif

L'esprit de collaboration inhérent à l'EUP mène à de nombreuses décisions impliquant plus d'une instance de ce partenariat tripartite, comme le choix des projets de recherche à déployer ou des formations à offrir à l'équipe-école. Dans cette optique, une recherche-action a été menée durant la première année (2018) pour outiller et accompagner l'équipe-école dans la mise en place de conditions favorisant le dialogue. L'intention générale de cette recherche était de mettre en évidence les repères personnels sous-tendant la posture des différentes personnes qui intervenaient à l'école, particulièrement devant des situations soulevant des enjeux éthiques.

La présence de divergences concernant les décisions à prendre et aux actions à poser

Une école suppose des interactions entre divers acteurs scolaires adultes, impliqués dans des activités qui se déroulent à l'extérieur et à l'intérieur du milieu. On compte, entre autres, des membres de la direction, des enseignantes titulaires et spécialistes, des techniciennes en éducation spécialisée, des préposées aux élèves ayant un handicap, des orthopédagogues, des conseillères pédagogiques, des éducatrices en service de garde et des parents. Considérant que chacune de ces personnes soit habitée par des valeurs, acquises durant l'enfance, dans des expériences personnelles ou par des principes professionnels, il est fort probable que des divergences concernant les nombreuses décisions à prendre et les actions à poser soient susceptibles d'apparaître dans le quotidien.

Ainsi, les multiples interactions professionnelles en milieu scolaire représentent un facteur propice à l'apparition de conflits de valeurs (Legault, 1999) ou de principes (St-Vincent, 2011). Ces conflits forment parfois des problèmes pour lesquels il n'existe pas de solutions claires et objectives (Clarkeburn, 2002). De plus, les actions à mettre en œuvre pour les résoudre exigent que différents éléments soient pris en compte et plusieurs individus soient concertés, en raison des incidences possibles sur les personnes impliquées. Par conséquent, lorsqu'une situation avec des enjeux éthiques se présente, il faut la considérer comme une zone sensible et faire preuve de prudence pour la traiter.

La reconnaissance d'une situation avec des enjeux éthiques

Lorsqu'un conflit de valeurs ou de principes émerge entre des acteurs scolaires, et en l'absence de balises claires pour le régler rapidement, la situation amène le constat qu'une résolution plus délicate s'impose. Voici un exemple pour illustrer cette complexité : Éliot, un nouvel élève, commence l'année avec un retard important en lecture et en écriture, donc plusieurs ressources sont mobilisées pour le soutenir dans ses apprentissages. L'orthopédagogue, confiante dans cette démarche, accompagne l'élève et ses parents. Toutefois, l'enseignante titulaire n'est pas de cet avis et, chaque fois que les parents sont rencontrés, elle insiste pour qu'ils admettent que le défi est trop grand pour leur fils et qu'il ne faut pas lui donner de faux espoirs. Cela préoccupe beaucoup la direction, qui adhère à la valeur de persévérance adoptée dans le projet éducatif. Quant aux enseignant(e)s spécialistes et éducatrices, leurs positions sont partagées : certains souhaitent des formations pour approfondir l'approche inclusive, d'autres refusent l'idée d'inclusion à tout prix. Dans cette situation, il est important de souligner qu'il n'y a pas de lignes de conduite ou de normes précises pour déterminer la bonne réponse. Néanmoins, il faudra créer un espace de négociation pour trouver la meilleure solution qui s'applique aux circonstances et au contexte, et surtout, à laquelle toutes les personnes concernées adhéreront.

Devant une situation avec des enjeux éthiques en milieu scolaire, il est essentiel que chaque membre de l'équipe-école s'applique à développer son agir éthique afin de créer un espace cohérent de travail en concertation menant à la prise de décisions. L'agir éthique est la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui (St-Vincent, 2017). Par conséquent, afin qu'une personne intervenante agisse de manière éthique, il est souhaitable qu'elle prenne conscience de son propre cadre de référence éthique, c'est-à-dire les appuis sur lesquels elle construit ses décisions et ses actions. Cette prise de conscience améliorera sa capacité à exprimer sa position lors d'un dialogue en vue d'une décision.

Le cadre de référence éthique personnel : valeurs, principes et éléments signifiants du cadre normatif

Un cadre de référence éthique est un système personnalisé et dynamique de repères, qui intègre certaines valeurs personnelles, des principes professionnels importants pour la personne intervenante, ainsi que des éléments signifiants du cadre normatif dans lequel elle s'inscrit. D'ailleurs, ce système de repères évolue au cours des expériences vécues dans la pratique en raison des changements externes ou internes (St-Vincent, 2017).

Une valeur représente « ce qui vaut; ce à quoi, individuellement ou collectivement, on accorde de l'importance; ce qui a du poids pour un individu ou une collectivité [...]. Elle constitue une priorité, une préférence, une référence » (Fortin, 1995, p. 100). Comme exemple de valeur, une orthopédagogue peut se soucier principalement du bien-être psychologique des élèves auprès desquels elle intervient. Selon Legault (1999), les valeurs sous-tendent les décisions, motivent à décider et à agir.

Les principes émergent de la volonté d'une communauté professionnelle. Certaines associations proposent des principes fondamentaux à leurs membres pour les guider dans leur pratique. Les personnes qui interviennent dans leur milieu adhèrent à des lignes directrices pour prendre certaines décisions dans leur pratique (St-Vincent, 2011). Ces principes peuvent être implicitement véhiculés par

le discours tenu dans les milieux de formation ou de travail, ou encore être énoncés de manière explicite par la communauté professionnelle d'appartenance. Par exemple, un enseignant peut appuyer certaines de ses décisions sur le principe « agir avec justice envers ses élèves ». Les personnes intervenantes sont invitées à adhérer aux principes adoptés par leur communauté professionnelle et aussi à ceux promus par l'organisation au sein de laquelle elles œuvrent (Jeffrey, 2005).

Les éléments du cadre normatif sont des référents qui s'inscrivent dans des chartes, des lois, des politiques ministérielles, des règlements ou des conventions collectives. On trouve aussi des éléments tirés de la jurisprudence, de même que des codes d'éthiques ou déontologiques de certains ordres professionnels. Le cadre normatif est complexe et changeant : il est peu probable que les personnes qui interviennent dans un milieu donné soient au fait de la totalité des éléments du cadre dans lequel elles évoluent.

Dans cette recherche-action, afin de circonscrire uniquement les éléments centraux du cadre de référence éthique, seuls certains principes professionnels ou valeurs évoqués ont été ciblés, car ils étaient nettement plus présents dans le discours des personnes participantes que les éléments du cadre normatif, donc plus accessibles.

L'utilité de connaître son propre cadre de référence éthique

La personne intervenante qui a conscience des valeurs ou des principes professionnels centraux sur lesquels elle s'appuie pour prendre ses décisions et poser des actions comprend mieux ses propres réactions lorsque se présente une situation avec des enjeux éthiques. Par conséquent, elle est davantage en mesure de nommer ses inconforts et ce qu'elle juge important lorsqu'elle dialogue en vue de trouver des solutions. À titre d'exemple, dans une équipe cycle, deux enseignantes doivent choisir les défis prioritaires à traiter pour les prochaines semaines en vue de demander du soutien et des ressources à la direction. La première enseignante détermine que les problèmes de comportement doivent être traités en priorité, car le climat de classe n'est pas propice aux apprentissages et que cela l'épuise. De plus, les élèves du groupe semblent de plus en plus nerveux (priorisation de la valeur de bien-être psychologique). La seconde enseignante insiste sur le fait que ce sont principalement les difficultés de compréhension en lecture des élèves qui génèrent des situations amenant les problèmes de comportement (priorisation du principe de développement adéquat des compétences).

Il n'y a pas de mauvais choix pour cette situation : ni l'une ni l'autre n'a tort. Cependant, si la solution répond seulement aux besoins exprimés par une des enseignantes, sans aller au bout d'un réel dialogue, l'autre enseignante sera inévitablement frustrée et il est possible que des tensions enveniment dorénavant leur collaboration pour des semaines, voire des mois à venir. Comment s'en sortir ? Si chacune d'elles connaît suffisamment son cadre de référence éthique, elles seront en mesure de nommer les valeurs ou les principes qui sous-tendent leur raisonnement, puis de justifier plus précisément pourquoi elles prioriseraient une action plutôt qu'une autre. Ainsi, si les besoins de l'une sont satisfaits, ce sera sans ignorer ceux de l'autre. Des compromis pourront être trouvés et aucun besoin prioritaire ne sera invalidé ou réprimé.

L'objectif principal de la recherche-action proposée à l'EUP

L'objectif de la recherche-action proposée à l'EUP s'énonçait ainsi : brosser le portrait des valeurs et des principes centraux du cadre de référence éthique des membres de l'équipe-école, des conseillères pédagogiques œuvrant à l'école ainsi que de certains membres de l'équipe de recherche de l'université collaborant dans la mise en œuvre du projet d'école universitaire primaire. Cet objectif amenait les personnes participantes à faire émerger les éléments centraux de leur cadre de référence éthique à travers leur témoignage de situations soulevant des enjeux éthiques dans leur pratique, par l'entremise d'entrevues individuelles ou de groupe.

Les situations soulevant des enjeux éthiques induisent souvent un malaise et de l'incertitude parce que des conflits de valeurs ou de principes surgissent. Ainsi, même si les personnes participantes ne pouvaient le décrire clairement, elles cernaient aisément l'idée que les situations soulevant des enjeux éthiques ne comportaient que rarement des réponses précises en raison de l'absence de balises claires. Qui plus est, ces situations exigeaient une réflexion, car les actions prises avaient une conséquence sur les personnes concernées (St-Vincent, 2017). Par conséquent, raconter une situation soulevant des enjeux éthiques qui a été vécue a permis de faire ressortir des valeurs et des principes importants pour la personne participante.

L'approche méthodologique de la recherche-action

L'approche méthodologique qui a été adoptée s'inscrit dans un courant qualitatif/interprétatif, afin de mieux comprendre le sens donné à l'expérience vécue par le biais du discours oral ou écrit (Savoie-Zajc, 2018). Cette recherche-action visait de manière globale à « contribuer au développement personnel et professionnel, individuel ou collectif, des praticiens chercheurs qui sont impliqués dans cette situation pédagogique (éducation) » (Guay et Prud'homme, 2018, p. 241). Les personnes participantes étaient donc guidées pour rendre compte de leur réflexion sur les appuis sous-jacents à leurs décisions et à leurs actions dans un contexte de collaboration entre acteurs, particulièrement dans les situations impliquant des enjeux éthiques.

Les personnes participantes et les outils de collecte de données

Plusieurs membres de l'EUP ont été rencontrés entre avril 2018 et février 2019 (voir le Tableau 1); chaque rencontre a fait l'objet d'un enregistrement sonore, transcrit en verbatim aux fins d'analyse de contenu. Les membres de la direction ont été rencontrés en entretien individuel semi-dirigé d'environ une heure, durant lequel ils étaient invités à raconter quelques situations soulevant des enjeux éthiques vécues au cours de leur pratique (peu importait le moment de cette expérience vécue ni le milieu éducatif). Il est important de noter que le cadre de référence éthique de la direction d'école s'articule d'une manière différente de celle des autres membres de l'équipe-école, étant donné le rôle de leader et de médiateur à endosser, particulièrement lorsqu'une situation soulevant des enjeux éthiques se présente. Il est attendu de la direction d'établissement d'enseignement qu'elle assume un leadership éthique dans son milieu (Marzano et al., 2016), lequel implique de revoir les manières de faire et les repères utilisés pour prendre des décisions (Langlois, 2008).

Toutes les autres personnes participantes ont été rencontrées en sous-groupes. Chacune devait remplir un questionnaire écrit au début de la rencontre afin d’orienter les échanges qui suivaient. La chercheuse ou le chercheur invitait ensuite chaque personne à témoigner d’une situation vécue qui soulevait des enjeux éthiques. La chercheuse qui animait les entretiens reformulait alors les propos afin de permettre à la personne qui s’exprimait d’approfondir son idée, validant ainsi une première compréhension des propos sur l’enregistrement sonore. Les échanges qui avaient lieu durant les rencontres permettaient d’enrichir les réflexions de chaque personne participante.

Au total, deux entretiens individuels semi-dirigés et neuf entretiens de groupes ont été menés, puis les réponses de 54 questionnaires individuels ont été colligées. Les personnes participantes étaient regroupées de différentes façons : par cycle scolaire, par modèles de services (classe d’élèves ayant des déficiences langagières, classe d’élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne), par fonctions occupées (par exemple, service de garde, conseillères pédagogiques), par moment d’arrivée à l’école (nouveau personnel), puis les personnes dont la collaboration interprofessionnelle était fréquente.

Tableau 1

Personnes participantes et outils de collecte utilisés (St-Vincent et Huot, 2019)

Personnes participantes	Outils de collecte de données
<ul style="list-style-type: none"> • 2 Membres de l’équipe de direction 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien semi-dirigé individuel
<ul style="list-style-type: none"> • 19 Enseignantes titulaires • 4 Enseignant(e)s spécialistes • 1 Orthopédagogue • 7 Techniciennes en éducation spécialisée • 4 Conseillères pédagogiques • 11 Éducatrices du service de garde • 1 Préposée aux élèves handicapés • 6 Chercheur(-euse)s 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire individuel à court développement • Entretien de groupe

Le traitement des données

Des unités de sens ont été extraites des verbatims et des questionnaires individuels afin d’être interprétées. Selon Van der Maren (1996), les unités de sens réfèrent à des « passages qui apportent des informations de la manière la plus évidente » (p. 428). Les unités de sens représentent donc des extraits de propos reflétant les idées importantes exprimées qui se rattachent à des éléments recherchés, soit, dans cette recherche, à des valeurs ou principes dominants du cadre de référence.

Après validation interjuges (Van der Maren, 1996) des données collectées, chaque personne participante était consultée par courriel pour valider ou modifier les valeurs ou les principes émergents associés à leur prénom. Par exemple, une enseignante a raconté une situation où un parent l'a injuriée au téléphone après qu'elle a envoyé un mémo à la maison pour expliquer une intervention faite en classe. Le discours de l'enseignante, lors de son récit, a souligné l'importance qu'elle accordait au principe de transparence envers les parents ainsi qu'à la valeur de sécurité. Elle a employé à plusieurs reprises des expressions comme « j'ai eu peur pour ma sécurité », tout en précisant « c'est important d'expliquer aux parents ce qui se passe dans ma classe ».

La présentation des résultats : portrait dégagé

Plusieurs données ont pu être dégagées à l'issue de cette recherche-action, permettant de broser le portrait des valeurs et principes centraux du cadre de référence éthique pour l'ensemble des personnes participantes. À la suite de cette analyse, il a été possible de concevoir un cadre de référence éthique dynamique articulant tous les éléments ciblés.

D'abord, il est important de souligner le climat d'ouverture présent lors des échanges avec les personnes participantes, qui ont accepté de partager librement, souvent avec émotion, leurs expériences. À la lumière de leurs propos, il est possible de faire ressortir des valeurs et des principes signifiants pour chacune d'entre elles. Lors des rencontres en groupe, des manifestations d'authenticité et de sensibilité à l'autre ont été constatées : chacun racontait une situation à tour de rôle et chaque personne faisait preuve d'une grande écoute. Plusieurs situations émotionnellement difficiles ont été partagées, pour lesquelles le soutien moral des collègues était apparent et manifestement apprécié. Sans cette ouverture et cette transparence lors des entretiens de groupe, les personnes participantes ne se seraient probablement pas senties autant accueillies et la « profondeur » des réflexions n'aurait sans doute pas été la même. En ce sens, la valeur de l'ouverture a été fréquemment dégagée, sous différentes formes, lors de l'analyse des données.

Concernant le cadre de référence éthique individuel, le caractère d'unicité des éléments centraux pour les différentes personnes participantes a été relevé. En effet, malgré certains points communs, personne ne possédait exactement les mêmes éléments centraux qu'une autre. Des valeurs variées comme la justice, l'harmonie, l'équité ont été mentionnées, cependant la justice et la sécurité occupent une place significative. Une analyse statistique rapide permet de constater que les termes *respect*, *jeunes*, *psychologique*, *physique* et *collègues* sont les plus fréquents. Ces occurrences font ressortir l'importance accordée à la valeur de respect, qui émergeait de leur témoignage et révélait leurs préoccupations — maintes fois exprimées — quant au bien-être des jeunes, tant dans des aspects psychologiques que physiques. Il est également ressorti que la collaboration devait être mise de l'avant afin de maintenir le respect dans l'EUP.

En ce qui concerne les principes professionnels, les données analysées indiquent qu'ils se déclinent en diverses lignes de conduite. Par exemple, on trouve des éléments comme «faire preuve d'objectivité», «respecter les ententes», et «offrir un service adéquat». Les notions impliquant des actions telles qu'intervenir, offrir (de l'aide, des services), responsabiliser, communiquer occupent aussi une place importante. Les personnes participantes adoptaient un discours qui traduisait souvent un désir d'intervenir efficacement et d'offrir du soutien aux jeunes. Leurs propos manifestaient une volonté de responsabilisation qui se doublait d'une volonté de développement professionnel. Finalement les personnes participantes estimaient que la communication authentique se révélait un aspect central de la collaboration.

À l'issue de l'analyse des données, un schéma a été élaboré pour illustrer les éléments centraux du cadre de référence éthique des personnes participantes. Au centre se trouvent les valeurs et principes professionnels dégagés dans les propos des membres de l'équipe de direction. La portion blanche présente ceux du personnel enseignant et des services complémentaires, tandis que la zone bleu pâle expose ceux du personnel du service de garde. Finalement, les cercles de droite présentent les valeurs et principes professionnels des conseillères pédagogiques puis ceux des membres de l'équipe de recherche. Une vue d'ensemble de ce schéma est présentée (Figure 1).

Ce schéma a été affiché en grand format dans la salle du personnel de l'école. Toutefois, malgré le caractère statique de ce support, cet outil demeurait dynamique. En effet, lorsqu'un nouveau membre s'ajoutait à l'équipe, son cadre de référence éthique individuel venait enrichir le portrait initialement conçu. Complémentaire au schéma, un feuillet proposant des pistes de réflexion sur les valeurs et principes professionnels présentés a été produit par la chercheuse et le chercheur responsables. Ce feuillet, qui a fait l'objet d'une discussion de groupe lors d'une assemblée générale des enseignant(e)s, a également alimenté les conversations informelles des membres du personnel. Cet exercice montre une volonté de collaboration afin d'instaurer une culture éthique propre à l'EUP.

Retombées perçues sur la collaboration : témoignage écrit d'une enseignante participante

Le choix initial d'enseigner dans une école universitaire primaire

En 2015, déjà enseignante au primaire, j'ai entendu parler du projet de création d'une EUP près de mon milieu éducatif. Ce projet novateur et unique en éducation au Québec m'a grandement interpellé. Étant donné que j'étais déjà ouverte aux nouvelles pratiques pédagogiques et à l'affût des connaissances issues de la recherche en éducation, plus spécifiquement dans le domaine de l'écriture, de la lecture et de la gestion positive de classe, cette annonce a fait résonner mes valeurs personnelles et professionnelles. Cette volonté de coconstruction des savoirs entre le milieu universitaire et le milieu scolaire offrait une avenue à mes ambitions. En effet, l'EUP me donnait cette occasion de poursuivre mon développement professionnel dans un environnement riche en collaboration avec le milieu universitaire et avec les autres collègues, affirmant clairement leur choix d'approfondir leurs connaissances, leurs pratiques ainsi que faire progresser les élèves vers leur réussite éducative.

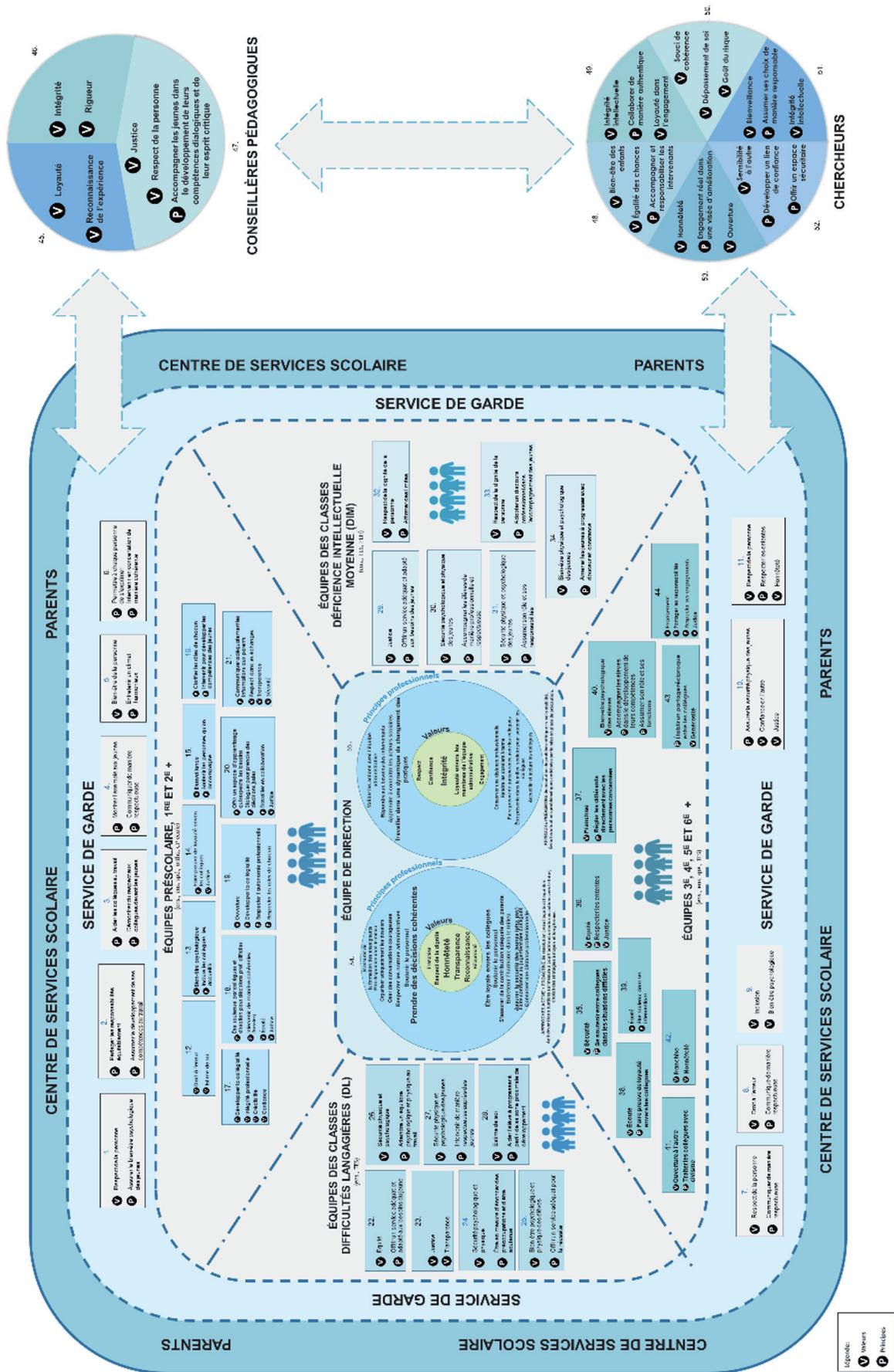


Figure 1
Portrait global des éléments centraux du cadre de référence éthique des personnes participantes au projet d'école universitaire (St-Vincent et Huot, 2019)

S'intégrer à une équipe-école à volet universitaire

Au printemps 2018, une recherche-action a été proposée à tout le personnel de l'école dans le but de broser un portrait des valeurs ou des principes professionnels centraux de tous les membres de l'équipe-école. J'étais déjà engagée dans une recherche-action en écriture qui me nourrissait sur le plan tant personnel que professionnel. Cette nouvelle proposition répondait à d'autres besoins, car j'avais la conviction qu'un dialogue clair et authentique entre les partenaires favoriserait une collaboration positive et efficace, surtout dans une nouvelle école ayant une orientation distinctive. Je dois souligner que l'intégration d'une EUP a exigé une adaptation importante. Que ce soit le temps imparti à mieux connaître l'environnement physique de l'école nouvellement construite, l'appropriation de l'espace d'un local ayant une fenêtre d'observation, un nouveau niveau d'enseignement dans mon cheminement professionnel, ou les nouvelles approches à développer, beaucoup de défis se sont présentés en même temps. De plus, dans le but d'assurer une bonne collaboration, un temps consacré à l'accueil et à la découverte de la collègue enseignante du même niveau, avec qui j'étais appelée à travailler en équipe, m'a semblé primordial. Le train a donc démarré à plein régime dès mon entrée en fonction et il y a eu peu de temps par la suite pour socialiser ou apprendre à connaître les autres membres de l'école. Dans un tel contexte, il est facile, au fil des rencontres formelles ou informelles, que ce soit dans la salle des enseignants, dans le corridor ou le local du photocopieur, de mal saisir les réactions de certains collègues. Ainsi peuvent naître parfois des incompréhensions envers des réactions perçues et des interprétations en raison de nos schèmes de références singuliers, comme nos valeurs, notre culture professionnelle ou personnelle. Les situations avec des enjeux éthiques émergent souvent de manière inattendue et peuvent créer des malaises ou des tensions entre les membres de l'équipe-école. Comme nous sommes généralement investis intensément dans notre rôle professionnel dans un milieu où les horaires sont chargés, nous ne prenons pas toujours le temps de vérifier nos perceptions ou de valider notre compréhension des différentes situations. Par ailleurs, réfléchir aux principes et valeurs qui guident nos actions exige un moment d'introspection. Un accompagnement par des chercheurs pour le faire a donc semblé un exercice intéressant.

Prendre connaissance des résultats et du cadre de référence afin d'améliorer le dialogue et la collaboration dans un milieu scolaire universitaire

J'ai pris connaissance des principes professionnels centraux et des valeurs découlant de mon témoignage avec curiosité et j'ai pu les valider par la suite. J'ai ainsi mieux saisi pourquoi certaines situations pouvaient m'interpeler de manière plus prononcée et générer des tensions qui pouvaient s'envenimer au fil du temps. J'ai aussi mieux compris mes propres réactions lorsque je rencontrais une situation avec des enjeux éthiques. Les résultats à l'issue de la recherche-action ont relevé des valeurs d'équité et de justice en ce qui me concerne. J'ai réalisé que le fait de mieux connaître certains éléments de mon cadre de référence éthique et de celui des personnes avec qui je collabore me permettait de mieux répondre à mes besoins sans ignorer les besoins de la personne avec qui je collabore. Voici un exemple qui illustre, pour moi, l'importance de connaître son propre cadre de référence éthique. J'ai vécu une situation difficile pendant un certain temps avec deux élèves de mon groupe-classe qui semblaient incompatibles dans leur personnalité. Leur attitude et leurs comportements nuisaient grandement à leur réussite éducative, à leurs interactions avec les autres et compromettaient le climat général du groupe. Une rencontre entre professionnel(le)s a donc été planifiée pour essayer de trouver des solutions. Il m'a

alors semblé qu'aucune piste satisfaisante n'émergeait au cours des échanges. À un certain point, une technicienne en éducation spécialisée a proposé de retirer un élève et d'intégrer le second dans une autre classe pour le reste de l'année scolaire. Au fond de moi, instantanément, cette idée ne m'a pas plu du tout. En tant qu'enseignante, je souhaitais accompagner et outiller ces deux élèves puis obtenir leur coopération et un accord mutuel. Je souhaitais y arriver avec les deux élèves, pas un plus que l'autre. Je désirais préserver le lien de confiance entre nous. Par conséquent, lorsqu'elle a proposé cette solution, immédiatement, ma réaction a été de refuser catégoriquement. À la suite de la recherche-action, j'ai saisi que ma réaction s'appuyait sur des valeurs centrales pour moi, c'est-à-dire l'équité et la justice. En le réalisant durant la discussion, j'ai donc choisi de les nommer explicitement, car elles sous-tendaient ma position. J'ai exprimé ma difficulté à accepter qu'un des deux ait à vivre cette situation plutôt que l'autre. Après mes explications, j'ai ensuite été davantage réceptive à comprendre l'effet positif visé par la proposition avancée. Par cette expérience, j'ai réalisé que la reconnaissance des valeurs et des principes professionnels comporte un certain effet libérateur et permet un espace de négociation plus équitable et un dialogue teinté de respect.

Le cadre de référence éthique de l'école et son projet éducatif

Dans le projet éducatif de l'EUP, on retrouve une cohérence avec les valeurs évoquées par les membres de l'équipe-école qui ont participé à ce projet de recherche-action. Cet exercice a permis de dégager un portrait d'ensemble des éléments principaux dans le cadre de référence éthique de chacun. Le portrait global conçu, qui inclut les valeurs et principes professionnels de chaque membre, constitue maintenant un ensemble de repères communs pour l'équipe-école. Ce portrait permet également de guider les actions de toute personne qui œuvre au sein de l'école et de l'orienter, dans l'exercice de ses fonctions, à prendre les meilleures décisions selon les circonstances et les enjeux éthiques qui se présentent. En effet, le portrait global, sous la forme d'un schéma présentant les valeurs et les principes professionnels centraux pour chacun, est affiché au salon du personnel. Ce référent facilite la compréhension de certaines situations et permet une collaboration plus saine et un dialogue plus éclairé entre tous les partenaires. Ce portrait global teinte même mes approches et mes interventions. Maintenant, avant d'aborder mes collègues, je conserve à l'esprit non seulement mes valeurs et principes professionnels, mais aussi ceux de la personne à qui je m'adresse. Je suis convaincue que cela m'aide à comprendre certaines décisions et à nuancer mes interventions. J'accepte mieux certaines situations qui semblent bousculer mes valeurs et je m'ouvre ainsi plus aisément au dialogue, favorisant une collaboration plus efficace, tant auprès de mes collègues qu'auprès des parents des élèves que j'accompagne.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche-action, l'expérience vécue tant par les acteurs du milieu scolaire que par les chercheur(-euse)s rappelle l'importance de prendre le temps de discuter et de mieux se connaître entre collègues. La communication permet de prendre conscience de son propre cadre de référence éthique, en matière de valeurs et de principes professionnels, mais aussi de le comparer à celui des autres personnes avec lesquelles chacun(e) travaille. Ainsi, il en découle une meilleure compréhension de tout un chacun et une meilleure collaboration.

L'accueil spontané de cette recherche-action et l'expérience positive vécue ne pourraient être généralisés à tous les milieux scolaires. Les conditions particulières de l'école universitaire primaire ont fait en sorte que l'ensemble du personnel participe à cet exercice avec une attitude d'ouverture. Par exemple, le profil d'enseignant(e) présenté à la séance d'information lors de l'affectation des postes pour l'année suivante incitait préalablement les personnes à s'engager dans divers projets de recherche. En outre, la facilité pour les chercheur(se)s d'être présent(e)s dans le milieu favorise grandement un suivi et un réinvestissement dans les pratiques à plus long terme, ce qui représente très un net avantage en comparaison avec d'autres contextes de recherche dans les milieux d'éducation.

Il apparaît que l'espace d'une école universitaire primaire est un espace novateur et prometteur pour permettre de multiplier et resserrer les liens entre les chercheur(se)s universitaires et les praticiens, qui sont en fait, par cet espace innovant, appelés de plus en plus, selon Bédard (2014), à devenir des chercheur(se)s- praticien(ne)s.

Notes

- ¹ Bien que les centres de services scolaires étaient nommés *commissions scolaires* avant 2020, nous utilisons l'appellation *centre de services scolaire* pour désigner cette entité afin d'harmoniser les termes administratifs et de faciliter la compréhension du texte.
- ² Au départ, le comité de pilotage était composé des personnes suivantes : directeur général adjoint du CSSA, directrice du service des ressources éducatives du CSSA, directeur du département des sciences de l'éducation de l'UQTR et 2 conseillères pédagogiques au CSSA.
- ³ Entente cadre de collaboration pour la mise en œuvre du projet d'école universitaire entre la CSSA et l'UQTR, juin 2017, p. 2.

Références

- Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture! Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche* (p. 97-109). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/la-pedagogie-universitaire-a-l-heure-du-numerique--9782804184810-page-97.htm>
- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453.
<https://doi.org/10.1080/0305724022000029662>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*.
<http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>
- Centre de services scolaire des Affluents. (2016). *Document de présentation aux enseignants souhaitant obtenir un poste à l'école des Pionniers*. Document inédit.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique et l'éthicologie : une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral*. Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zacj (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal.
- Jeffrey, D. (2005). Transmission de valeurs et enseignement. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-166). Presses de l'Université Laval.
- Langlois, L. (2008). *Anatomie du leadership éthique*. Presses de l'Université Laval.
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable*. Presses de l'Université du Québec.

- Marzano, R. J., T. Waters et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire. De la recherche aux résultats*. Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement : fondements et résolution de problèmes*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. et Huot, A. (2019, mai). *Cadre de référence éthique : Portrait des éléments centraux des acteurs du projet universitaire*. Communication présentée à l'école Des Pionniers, Terrebonne, Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.) Presses de l'Université de Montréal.

Pour citer cet article

- St-Vincent, L.-A., Huot, A., Leclerc, L. et Rivest, G. (2022). École universitaire primaire : portrait du cadre de référence éthique des personnes intervenantes en vue de favoriser une saine collaboration. [Article prospectif]. *Formation et profession*, 30(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.685>



L'école à l'heure de la COVID-19 : des constats de pratiques vers une nouvelle forme scolaire ?

Cendrine **Mercier**
Institut national supérieur du
professorat et de l'éducation (France)
Gaëlle **Lefer Sauvage**
Centre Universitaire de Mayotte (France)

School in times of COVID-19 :
Observations of Practices Towards a New School Model?

doi: 10.18162/fp.2022.623

Résumé

Cette recherche a pour objectif de mettre en valeur l'adaptation des pratiques enseignantes et de l'organisation scolaire à l'épreuve de la COVID-19. À la suite de la rédaction d'un cahier journal tenu par une enseignante de CM1-CM2, axé sur six dimensions, les analyses qualitatives mettent en exergue : un ajustement et une innovation des pratiques, des valeurs professionnelles ayant un rôle dans le maintien de son identité professionnelle ; un basculement vers des pratiques instrumentées innovantes inclusives. La question de la continuité-discontinuité des pratiques est au cœur de la réflexion.

Mots-clés

Pratiques d'enseignement et d'apprentissage, forme scolaire, modalité multimodale, pratiques instrumentées, inclusion.

Abstract

This study highlights the adaptation of teaching practices and school organization to the challenges of COVID-19. Following the log-book written by a teacher of the primary degrees, focused on six dimensions, the qualitative analyses highlight: an adjustment and innovation of practices, professional values having a role in maintaining her professional identity; a shift towards innovative and inclusive instrumented practices. Continuity-discontinuity of practices is analyzed in this study.

Keywords

Teaching and learning practices, school model, multimodal modality, instrumented practices, inclusion.

Introduction

Le contexte actuel engendré par la crise de la COVID-19 a potentiellement modifié les pratiques enseignantes (modalité multimodale, espace de la classe, activités et matériels) et les plans organisationnels (le protocole modifie les rapports à l'espace, au temps, aux autres et à soi). Le contenu pédagogique prioritaire pour les élèves n'a pas fait l'objet d'adaptation en temps de crise sanitaire, mais un protocole sanitaire, destiné aux directions des établissements est à suivre. Les conditions d'apprentissage et d'enseignement de ce protocole sont restées à l'appréciation des enseignants. Dans ce cadre, les pratiques pédagogiques, qui incluent des éléments observables en actes et des éléments implicites (Karsenti, 1998), autrement dit des croyances et des représentations épistémologiques et pédagogiques (Fortier et Therriault, 2019), peuvent être modifiées. Plus généralement, c'est la forme scolaire dans son ensemble qui est affectée par le poids du contexte sanitaire lié à la COVID-19 au sein de l'école.

La forme scolaire est une notion relativement vaste qui renvoie à une variété de pratiques pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi à une diversité dans les organisations sociales institutionnalisées. La forme scolaire (dite sociale, car collective et culturelle) se codifie par un ensemble de paramètres (devenant ainsi une institution), décrits par Maulini et Perrenoud en 2005 (un contrat didactique, interactions basées sur l'intention d'instruire, temporalité particulière – longue et courte en même temps –, et une géographie négociée). À titre d'exemple, les rapports au temps et à l'espace modifiés par la crise entraînent des réaménagements des rituels de la classe vers des « rituels sanitaires ». De plus, les activités médiées et médiatisées devenues « sans contact » (surtout sans proximité physique) sont privilégiées pour répondre aux besoins des élèves à partir d'une modalité multimodale (Trestini, 2018).

Ainsi, à travers l'expérience d'une enseignante de métropole, tel un « *exemple exemplaire* » (Kuhn, 1990, cité par Sensevy et Vigot, 2016, p. 83), cet article souhaite mettre en valeur et décrire la diversité des ajustements des pratiques pédagogiques, des temporalités, des espaces, au regard du contexte sanitaire dû à la COVID-19. Cette première description (Kerneis *et al.*, 2020) permettra peut-être alors, confrontée à d'autres contextes de classes, de mieux modéliser des pratiques bricolées adaptatives au contexte d'urgence, dans une forme scolaire plus stabilisée.

La COVID-19 à l'école élémentaire : les mesures sanitaires prescrites

Le retour à l'école en France métropolitaine pour une partie des élèves du premier degré est accompagné de nombreuses prescriptions sanitaires énoncées dans deux protocoles d'une cinquantaine de pages chacun, publiés le 11 mai 2020¹ (retour partiel en classe) et le 22 juin 2020² (retour en classe pour tous les élèves), par le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports (MENJ). Le présent article reprend quelques mesures sanitaires dans le but de saisir le contexte dans lequel évoluent les enseignants et les élèves.

Au cours de cette période inédite, les membres de la communauté éducative doivent obligatoirement porter un masque « *grand public* » mis à leur disposition par l'employeur. Pour les élèves, cette mesure sanitaire n'est pas recommandée, mais ils peuvent en être équipés s'ils le souhaitent et s'ils sont en mesure de le porter « *sans risque de mésusage* » (protocole sanitaire du 11 mai 2020).

La règle de distanciation physique d'une distance minimale d'un mètre entre chaque personne, commune à tous les individus circulant dans les établissements, permet d'éviter les contacts physiques directs, une contamination respiratoire et/ou par gouttelette. Le défi est de taille (il le sera encore), car la distanciation physique apparaît comme un geste de protection important en raison de la faible immunité de la population française (Paital, Das et Parida, 2020) en mai et juin 2020.

L'application de gestes barrières limite la propagation du virus (Paital *et al.*, 2020) et entraîne une responsabilité préventive individuelle plus efficace. Le lavage des mains est une recommandation minutieusement détaillée dans le protocole sanitaire avec des temps spécifiques identifiés : à l'arrivée dans l'école ; avant de rentrer en classe (après les récréations) ; avant et après chaque repas ; avant d'aller aux toilettes et après y être allé ; après s'être mouché, avoir toussé, avoir éternué ; le soir avant de rentrer chez soi. En plus de ces règles sanitaires, les interactions physiques et les échanges de matériels sont prohibés. Les matériels ne doivent pas être échangés et doivent être pensés de façon individuelle. La mise à distance est donc physique, mais potentiellement symboliquement sociale (Rocher et White, 2020).

Les groupes classes restent identiques pour limiter le « *brassage des élèves* » dans l'école, alors même que le débat s'essouffle sur la potentielle circulation virale chez les enfants comme vecteur de propagation (Delacourt *et al.*, 2020, p. 100). Cependant, l'apprentissage de ces gestes de protection contribue à une pédagogie préventive répondant à un véritable défi de la société à venir pour les adultes de demain dans un monde avec ou sans COVID-19. Il est donc nécessaire de favoriser dès à présent la mise en œuvre des comportements de santé préventive (Margat *et al.*, 2020).

L'ensemble des mesures sanitaires a permis la réouverture des écoles élémentaires en métropole après avoir vécu huit semaines de scolarité à distance (du 16/03/2020 au 10/05/2020). Le reste du groupe classe, resté à domicile jusqu'au 22 juin 2020 puis retourné à l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire, bénéficiait d'un enseignement à distance couplé à ce qui était mis en place en classe (Amar, Burstin et Montjotin, 2017).

Espace et perspective temporelle au temps de la COVID-19

Comme le souligne le rapport de l'OCDE (2020), le contexte actuel représente (sera) un défi pour la plupart de nos structures éducatives, qui ne sont pas conçues pour les périodes de crise. Ces mesures sanitaires se modélisent sur le terrain par l'aménagement des espaces de la classe (espaces clos) permettant de proposer 4 m² pour chaque élève (surface qui diminue pour les zones de travail placées le long d'un mur). Une quinzaine d'élèves est accueillie au début de la reprise en classe, et ce, uniquement si l'espace de la classe le permet (50 m² pour 15 élèves). Toutes les activités de collaboration ou de coopération qui entraînent une trop grande proximité sont prohibées et il a donc fallu faire évoluer les pratiques éducatives en repensant ces formes d'un autre temps (Barthelemy et Jeannin, 2019).

La structuration de l'espace « salle de classe » est un processus finalement récent (Jeannin, 2017) qui influence les capacités d'apprentissage, les performances cognitives et le bien-être des élèves (Jeannin et Barthelemy, 2020) et favorise le développement des activités pédagogiques de l'enseignant (Dubet, 2020 ; Germanos, 2009). À l'heure de la crise sanitaire que nous vivons aujourd'hui, il semble nécessaire de se questionner sur ce sujet. Les méthodes éducatives émergentes entraînent une réflexion sur les espaces scolaires en lien avec les contraintes sanitaires. En s'inspirant des théories hygiénistes, populaires avant la Première Guerre mondiale, qui ont le mérite de questionner l'architecture scolaire, dans sa forme et dans sa temporalité (Barthelemy et Jeannin, 2019), l'école est confrontée à une modification des pratiques éducatives.

Le retour physique à l'école des élèves et des enseignants questionne les aménagements des locaux et plus particulièrement ceux de la classe pour répondre aux besoins du terrain liés à la crise sanitaire. En effet, les pédagogies actuelles se tournent davantage vers des aménagements mobiles, voire flexibles (Maulini et Capitanescu Benetti, 2020), où le dispositif en îlots améliore la prise en charge pédagogique en évitant une approche magistrale (Jeannin, 2017). Le second protocole allégé (juin 2020) donne la possibilité aux écoles élémentaires d'accueillir plus de 15 élèves en classe et de lever la distanciation physique dans les espaces ouverts (exemple : cour de récréation). L'espace extérieur devient alors une ressource intéressante et rappelle le mouvement des « écoles de plein air » (Rouèche, 1948) définitivement perdues après les années 1930 (Barthelemy et Jeannin, 2019) et expérimentées de nouveau depuis quelques années (Gadai *et al.*, 2020). Jeannin (2017) affirme qu'il faut penser l'école et la classe en tant qu'espaces et à ceci nous ajoutons qu'il est également nécessaire de penser la construction temporelle au travers des rituels (Abboud-Blanchard, 2017).

La mise en place des gestes barrières, par exemple le lavage des mains de façon régulière pour tous élèves, peut avoir des conséquences sur la construction temporelle de la vie du groupe classe. En psychologie sociale, l'une des manières d'évaluer la représentation de la temporalité (nommée perspective temporelle) se réalise à partir de trois dimensions distinctes : l'extension temporelle, l'orientation temporelle et

l'attitude temporelle. La première « *correspond à la profondeur passée ou future, dans laquelle se projette l'individu ; la seconde renvoie (...) [au] registre temporel référentiel (passé, présent ou futur), dans lequel pense et agit l'individu et, enfin la troisième (...) correspond à la valence (positive ou négative) attribuée aux différents registres, qui composent la perspective temporelle* » (Apostolidis et Fieulaine, 2004, p. 208). Dans le contexte particulier de pandémie, nous émettons l'hypothèse que l'incertitude exacerbée par l'absence de maîtrise de la perspective future perturbe les trois dimensions de la perspective temporelle, en ce sens que les personnes accordent moins d'importance à la prise en considération du futur et du passé, que l'orientation vers le futur (et vers le passé) est moindre et que la valence négative liée à l'anxiété du présent est plus forte. D'ailleurs, une enquête présente une temporalité suspendue potentiellement coincée dans le présent et dont le rythme de vie et de travail est considéré comme rapide (Lefevre Sauvage et al., 2020).

Effets produits sur les pratiques pédagogiques instrumentées et non instrumentées

Les outils numériques se sont imposés rapidement et dans l'urgence au cours de la période de confinement en France (du 16/03/20 au 10/05/2020, pour la métropole) pour assurer une continuité pédagogique (Mercier, 2020), telle une injonction institutionnelle et perçue comme solution unique. « *L'appellation de blended-learning, aujourd'hui très commune, renvoie à la conjonction d'actions de formation en présentiel (nécessairement synchrones) et d'actions mobilisant les potentialités numériques en distanciel, synchrones ou asynchrones (...), des temps collectifs et temps individuels* » (Amar et al., 2017, p. 15). La continuité pédagogique proposée par les enseignants en coopération avec les familles entraîne de nouvelles pratiques pendant et après le confinement et notamment à partir d'une modalité multimodale (Trestini, 2018).

Depuis les programmes de 2013 et plus récemment depuis la loi de 2019 « pour une école de la confiance », le MENJ encourage les professionnels de l'éducation à développer des pratiques pédagogiques instrumentées pour accompagner les élèves dans le développement des connaissances par le (au service des apprentissages) et au numérique (Éducation aux Médias et à l'Information). Au cours de la crise sanitaire, les potentiels des outils numériques se sont dévoilés dans une situation d'urgence où il a fallu modifier ou concevoir des activités médiées et médiatisées pour répondre au contexte de chaque apprenant. Les modifications sur les façons d'apprendre, d'enseigner et d'organiser l'école relancent le débat sur la place des outils numériques éducatifs (Amar et al., 2017 ; Tricot, 2016) afin d'ajuster l'accompagnement pédagogique dans un contexte unique. L'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans la pratique professionnelle sous-entend la maîtrise de ces technologies par les professionnels de l'éducation, d'où l'importance des questionnements sur les usages du numérique des professionnels (Ferrière et al., 2013).

Avec la reprise physique de l'enseignement en classe, les propositions d'activités instrumentées, permettant de maintenir le lien entre les enfants retournés en classe et ceux restés à domicile, se sont mises en place. Dans une approche socioconstructiviste, le contexte de pandémie favorisait l'intégration d'anciens et de nouveaux outils numériques dans les pratiques de classe étayées par les enseignants afin de faciliter l'appropriation (Folcher et Rabardel, 2004) des outils chez les élèves. L'utilisation de la Classe Virtuelle (CV) par les enseignants pour conserver la dynamique de groupe classe (sur place ou à domicile) « *permet de faire quelque chose de nouveau, que l'on ne peut pas faire sans lui, que*

de réelles modifications peuvent apparaître tant dans le savoir enseigné que dans la manière de l'enseigner » (Peraya et Peltier, 2012, p. 253). De cette manière, l'outil de CV devient objet de médiatisation de l'activité d'apprentissage permettant des interactions de médiations (Folcher et Rabardel, 2004) entre le professionnel et l'élève, mais également entre les élèves. Ainsi, les activités instrumentées *via* des outils de visioconférence développent des « *espaces virtuels d'apprentissage* » (Forna, 2020) qui modifient l'organisation de la classe, des apprentissages et des interactions.

Les consignes sanitaires entraînent des conséquences empêchant les professionnels de l'éducation de proposer des activités instrumentées (ou non) dont la proximité entre enfants serait trop importante. Elles sont alors modifiées ou conçues pour répondre aux conditions exceptionnelles de prise en charge du groupe classe (et peut-être moins aux besoins des élèves). De quelles façons les pratiques pédagogiques et l'organisation scolaire se sont-elles vues modifiées au regard du contexte de la COVID-19 ? Toute une logique dans les usages des outils numériques est expérimentée pour apprécier pleinement la plus-value des dispositifs hybrides en situation de pandémie.

Méthodologie

Population

Les propos d'une enseignante d'une classe de CM1-CM2, âgée de 35 ans et avec 12 années d'ancienneté, sont recueillis au cours de la période du retour partiel des élèves à l'école (du 11/05/2020 au 19/06/2020) et total (du 22/06/2020 au 03/07/2020). L'enseignante travaille dans la région des Pays de la Loire. Dans sa classe, elle accueille 16,7 % d'élèves en CM1 et 37,5 % en CM2. Lors de la reprise des classes, 54,2 % des élèves sont retournés à l'école pour « *ceux qui le souhaitent* ». À la fin des classes, 1 seule enfant demeure absente le 03/07. L'enseignante explique travailler auprès de profils d'enfants issus de catégories socio-économiques diversifiées, mais les élèves retournés à l'école sont issus de familles impliquées dans la scolarité avec une représentation positive de la place de l'école dans le quotidien.

Outils

L'enseignante est invitée à remplir un cahier journal en ligne (24 pages) pour réfléchir à sa pratique et à son vécu. Des thèmes sont proposés pour orienter le récit, et adaptés des six dimensions, issues des travaux de Guimard et *al.* (2015) dans l'évaluation du bien-être à l'école : les relations entre enseignants et celles entre élèves, les activités scolaires, le rapport à la classe, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Ses réflexions sont alors posées sur papier, tel un cahier journal, et envoyées de façon hebdomadaire à une des chercheuses, qui annote certains termes et activités. Ce travail permet alors de croiser, dans une approche différentielle, des activités pédagogiques mises en place avant et après la crise de la COVID-19.

Protocole d'analyse thématique

Une analyse de contenu thématique (Gavard-Perret *et al.*, 2012) et lexical est effectuée par trois moyens : à partir du corpus brut et d'une analyse thématique croisée entre les deux chercheuses ; *via* le logiciel Tropes, au travers des occurrences dans le texte pour apporter des unités de sens sémantiques ; par le

logiciel Antidote, pour appuyer les analyses lexicales plus précises (conjugaison et grammaire). Les croisements des analyses qualitatives permettent alors de déterminer des catégories au plus proches du discours. Une catégorie spécifique autour de la COVID-19 a été créée et détaillée, permettant ainsi de comprendre la situation de classe spécifique (pratiques pédagogiques, pratiques de médiations instrumentées, etc.) en période de crise sanitaire.

Résultats des analyses thématiques

En quelques mots préliminaires, l'enseignante relate dans le cahier journal ce qu'elle a vécu. Elle explique au départ éprouver du plaisir à retrouver les collègues et les élèves. Elle travaille « *le Corona* » avec ses élèves et reste sensible aux aspects « *ludiques pour dédramatiser les gestes barrières* ». Puis le nombre d'élèves augmente d'une semaine sur l'autre. Le protocole change et affecte son moral, son énergie et son organisation. Autour de la 5^e semaine, le poids du protocole est moindre, les incohérences protocolaires sont mentionnées et des habitudes pédagogiques peuvent reprendre. Une « *nouvelle* » communauté éducative est mentionnée et les rôles de chacun feront l'objet d'analyses particulières.

Au départ, les thèmes prédominants dans le discours de l'enseignante (4639 mots) sont relatifs à deux univers de référence : l'éducation (N=129 occurrences) et la temporalité (N=129 occurrences). L'éducation renvoie aux acteurs de l'école (103 références à élèves), aux pratiques d'enseignement (37 références à la classe : « *réaménager la classe, enseigner en classe, à l'aide des outils de la classe* »), et aux ressources (Livret Scolaire Unique : LSU³). La temporalité renvoie aux jours, mentionnés 38 fois dans le texte (lundi, mardi) et à l'extension temporelle (journée, semaine, minute, période, heure).

Donner du sens au poids du contexte sanitaire

Dans le cahier journal, les injonctions au contexte sanitaire sont fréquentes (49 occurrences) et sont réactivées lors du changement de protocole. La terminologie utilisée dans le discours est très dépendante (tel un « copié-collé ») du protocole : « *gestes barrières, distanciation physique* » ou du discours social ambiant « *distanciation sociale* ». La variété du vocabulaire sanitaire employé est dense : « *lavage des mains, respects des gestes barrières, nettoyage des sanitaires, lavabo* ».

Faire de ce protocole une activité porteuse de sens pour les apprenants a été un des enjeux importants de l'enseignante et cela passe par des pratiques innovantes au quotidien. Elle a matérialisé la distanciation sociale par plusieurs outils (Figure 1) : des marquages au sol (dans la cour de récréation) élaborés par les enfants eux-mêmes, un code couleur sur les outils d'activités sportives, des mesures entre enfants et des balisages.



Figure 1
Matérialisation de la distanciation physique par l'enseignante, en co-construction avec les élèves
Crédit photo : Mercier et Lefer Sauvage

Le vécu autour du confinement et la connaissance de la COVID-19 passent par des activités ludiques, qui associent, par exemple, lors d'une même séance, les arts plastiques, les arts musicaux et les jeux de rôles :

Les activités du jour tournent autour du coronavirus : présentation des dessins que j'ai réalisés pour présenter les gestes barrières. Nous avons écouté la chanson Coronaminus réalisée par Aldebert. Et puis nous avons utilisé des cartes dixit sur le thème du confinement pour laisser les élèves s'exprimer sur leurs expériences. D'abord à l'écrit puis à l'oral pour ceux qui le souhaitent. Je me suis également prêtée au jeu.

Toutes ces pratiques contribuent à la dédramatisation de la situation qui pourrait s'avérer angoissante pour certains.

Transformation de la perspective temporelle et de l'espace

Dans le cahier journal, l'enseignante mobilise plusieurs aspects de la temporalité du travail pédagogique qui sont modifiés par le contexte de pandémie. L'importance de cette notion est maintenue constamment au fil des pages du cahier journal (figure 2).

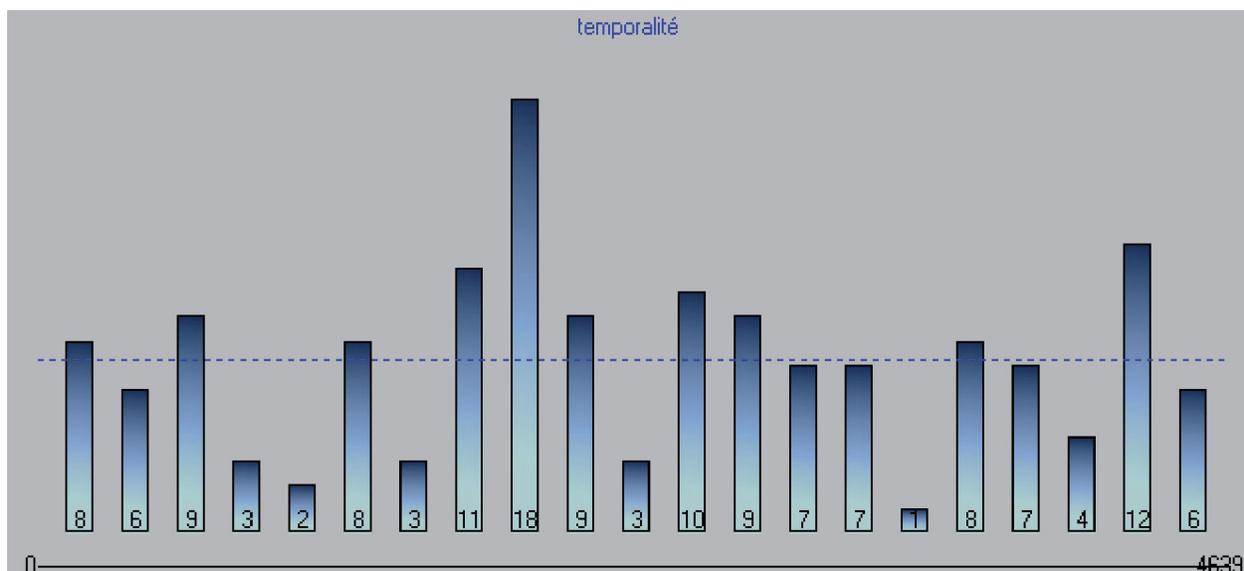


Figure 2

Nombre de verbatims associés à la temporalité au fil du discours de l'enseignante

Au quatrième jour de reprise, l'enseignante signale un parasitage des activités de prévention (rituels sanitaires) sur les activités pédagogiques : « *Et puis même si nous sommes bien équipés en termes de lavabos, le lavage des mains et les sorties et entrées un par un grappillent du temps d'enseignement* ». Les transitions entre activités sont désormais plus longues dans la mesure où elles sont soumises à des règlementations sanitaires pour tous les élèves. « *Chaque élève a sa crosse et sa balle. Après l'activité j'ai désinfecté tout le matériel, pendant la récréation (...) je dirais une dizaine de minutes* ». Le nettoyage du matériel pédagogique empiète aussi sur les temps de pause de l'enseignante.

La conjugaison des verbes employés dans le discours est relative au présent (87 occurrences), puis au passé (21 occurrences) et faiblement au futur (3 occurrences). On note que la perspective future apparaît dans le cahier journal de l'enseignante à partir de la semaine du 8 juin (5^e semaine de reprise), ce qui renforce la piste évoquée quant au poids de la gestion de l'ici et maintenant. Par ailleurs, l'extension temporelle s'allonge au fur et à mesure de la rédaction du cahier journal : au début de la rédaction, l'enseignante évoque des temporalités courtes : « *minutes, heure, moment, période, journée* », puis étend sa perspective temporelle (« *planning, semaine, rentrée [prochaine]* »). Celle-ci est d'ailleurs tout à fait associée à la notion d'espace de la classe, où l'enseignante utilise une terminologie focalisée au départ sur des petits espaces dans la classe (« *table, cercle, milieu, immobilité* ») pour ensuite prendre en compte l'école dans son ensemble (« *l'extérieur est mon nouvel allié* »).

Modalité d'enseignement multimodale improvisée

Le contexte sanitaire a très fortement modifié les pratiques de l'enseignante, basées sur un courant pédagogique qu'on pourrait qualifier de socioconstructiviste, ayant pour corollaire l'autonomie des élèves : l'organisation de la salle en ateliers (dits « centres d'autonomie ») pour gérer les différents niveaux, le décloisonnement, les activités favorisant les échanges interindividuels pour l'hétéro et l'auto-évaluation, etc. Son approche pédagogique se voit modifiée, car elle a « *l'impression d'enseigner à l'ancienne, il y a beaucoup plus de frontal et cela ne me convient pas. J'attends la rentrée pour pouvoir revenir à un enseignement qui selon moi correspond davantage aux besoins des élèves* ». L'adaptation au contexte a positionné l'enseignante dans une pratique qu'elle considère comme dévalorisée, qui lui demande trop d'aménagements pour qu'elle ait le sentiment de positionner les élèves en tant qu'acteurs de leurs apprentissages.

Une des principales difficultés de l'enseignante est de maintenir tous les élèves dans des activités d'apprentissages dans une démarche inclusive. Cela passe par des conceptions pédagogiques dans une modalité multimodale synchrone (Trestini, 2018), puisque lors des premières semaines, tous les élèves ne viennent pas en classe. Ainsi, l'enseignante « fait classe » devant un certain nombre d'élèves et dégage 1h par jour pour retrouver l'ensemble de la classe dont une partie des élèves est en visioconférence (1 élève sur 4 connecté) :

Mener des séances en visio en même temps qu'en classe semble intéressants pour les élèves, mais se révèle chronophage. Les élèves à la maison n'entendent pas ce qui est dit pas leurs camarades en classe et je répète donc toutes les interventions. Il faut solliciter chacun des côtés pour éviter le décrochage de l'attention.

Par une activité de médiatisation, elle inclut les élèves absents physiquement au sein de la classe. Elle permet les interactions à distance entre élèves à travers un outil de communication distanciel synchrone, type clavardage, notamment quand il s'agit de s'autocorriger : « *Les élèves restés à la maison proposent sur le chat de la classe virtuelle leur proposition et se corrigent ensuite en observant les propositions de leurs camarades. Les élèves en classe peuvent également lire ces propositions pour se corriger tout en échangeant avec leur binôme* ». Cette activité de médiatisation lui permet de favoriser des médiations paritaires permettant de dynamiser le groupe classe.

L'enseignante a des *habitus* d'un travail médiatisé par des outils technologiques qu'elle emploie dans son quotidien, qu'elle réutilise au mieux (tableau 1) :

Tableau 1

Outils numériques utilisés avant et après le confinement (maintenus, non maintenus ou nouveaux)

Avant confinement	Après confinement
Blog de classe pour une activité d'écriture en atelier autonomie	Non maintenu Trop de déplacements et de touchers de matériels
MP3 pour une activité d'orthographe	Non maintenu
Pad en classe et vidéoprojeté pour une activité de correction collective en orthographe	Non maintenu, mais adapté non numériquement (« ils travaillent en binôme en chuchotant à distance et utilisent leurs ardoises pour indiquer au camarade le mot pour lequel ils hésitent. Le camarade propose sa correction sur sa propre ardoise »)
Dictaphone et tablette pour une activité de poésie	Non maintenu
Vidéoprojecteur	Employé pour une nouvelle activité sportive (Zumba)
Application « Plickers » sur tablette pour une activité mathématique et évaluative	Maintenue
Échanges mails avec parents via E-primo (plateforme ENT)	Maintenus, notamment pour des aspects administratifs (inscription des enfants en classe, respect des règles sanitaires).
	Nouveauté : Plateforme espace numérique de travail entre collègues pour répondre à un dispositif de décloisonnement
	Nouveauté : Classe virtuelle en classe

Ces ressources (tableau 1) témoignent de pratiques innovantes pour cette enseignante dans la mesure où elle n'effectuait pas de CV distanciée auparavant, mais surtout d'une réelle maîtrise des activités de médiation au travers de l'outil. En effet, c'est par la médiatisation de l'outil de visioconférence qu'elle impulse des médiations paritaires qui lui semblent importantes (Folcher et Rabardel, 2004). Ces données révèlent que cette enseignante a pris appui sur ses pratiques antérieures et son expérience professionnelle antérieure (Perez-Roux, 2014).

Un nouveau positionnement professionnel dans une communauté éducative élargie pour régler des tensions dans les rapports triplement injonctifs

Au sein du discours de l'enseignante, on détermine plusieurs injonctions au protocole, qui sont parfois directes, d'autres fois masquées par ou alors soumises à d'autres injonctions. Dans ce contexte, l'enseignante doit se positionner et trouver du sens :

- Une injonction aux règles sanitaires : l'enseignante emploie les termes « règles » ou « laxistes » au départ, puis demeure ambivalente dans son rapport aux injonctions liées au protocole. Elle se questionne : « *On a le sentiment d'être de moins en moins en danger. Mais est-ce positif ?* »
- Des injonctions règlementaires ordinaires, mais considérées sous le prisme du protocole sanitaire (liées à l'alimentation et au respect des outils institutionnels d'orientation -LSU -). Le rapport à la réglementation de l'alimentation questionne une nouvelle fois (chouquettes apportées par un enfant et décision de partage au groupe classe) un cadre qui habituellement est maîtrisé.

- Une injonction sur l'injonction : la municipalité soumet ses propres règles sanitaires en plus du protocole initial (MENJ).

Au fur et à mesure, l'enseignante se positionne, en donnant de la souplesse à l'application du protocole, mais reste en conflit interne. Son positionnement individuel passe par des prises de rôles professionnels différents, nécessaires à la reprise, qu'elle abandonne ensuite : un rôle de direction (appeler les parents pour inscrire les élèves) et un rôle d'assistance (lavage des mains et du matériel), dernier rôle qu'elle délègue à la personne employée par la mairie (emploi civique). Le sentiment de sécurité interne pour l'enseignante est ambivalent en fin de journal : « *Il est difficile pour tous de mesurer le risque qui semble pourtant être toujours là (...). Les élèves sont passionnés, mais nous ne respectons pas vraiment la distanciation pendant ce jeu* ». Son positionnement social engendre quelques tensions relationnelles avec les autres professionnels qui remettent en question le respect du protocole dans l'espace de l'école (angoisse de certaines personnes quant au respect des règles sanitaires), mais également avec les élèves qui mettent en lumière les frontières insensées dans et en dehors de l'école (les enfants se côtoient à l'extérieur quand ils doivent maintenir une distanciation physique dans l'enceinte de l'établissement). « *L'évolution des règles dans la société rendent difficile le maintien des zones à respecter en récréation, la distanciation en permanence* ». Ainsi, les tensions apparaissent aussi dans le rapport entre l'école et la société, avec des écarts entre les réglementations à suivre à l'école qui se distinguent des pratiques sociétales.

Conclusions

Cette étude présente des limites méthodologiques qu'il est intéressant de rappeler, car elles participent à la précision du contexte de l'étude : le choix méthodologique d'une certaine forme de recherche collaborative, l'écosystème non négligeable (espace salle de classe, nombre d'élèves, équipement technologique), le profil de l'enseignante (expérimentée et experte numérique), l'absence d'observation directe. Cette recherche exploratoire met en valeur une perspective complémentaire autour de la dimension didactique dans le champ des éducations à (Audigier, 2012), qu'il sera bon d'étudier à travers un entretien d'auto-explicitation (Vannier, 2011).

Cette recherche exploratoire démontre la diversité des pratiques pédagogiques et les micro-innovations quotidiennes mises en place par l'enseignante et valorisées dans son cahier journal. L'enseignante évolue dans un contexte discontinu qui empêche toute projection dans l'avenir et la place dans des tensions internes entre aller-retour au protocole, ouvertures-fermetures quant aux apprentissages et aux pratiques innovantes, libertés-contraintes (alimentaires, sanitaires). La crise de la COVID-19 aura donc imposé à cette enseignante chevronnée de composer avec elle-même (valeurs, missions) et avec les autres acteurs de la *nouvelle* communauté éducative formée au cours de cette urgente reprise. Les valeurs de l'enseignante transcendent comme des vecteurs facilitateurs d'une cohérence identitaire professionnelle (Perez-Roux, 2014) qui place l'élève au centre de ses enseignements (qu'ils soient sur place ou à distance), en proposant du choix et des activités autonomes, en s'assurant de l'attention et du bien-être des élèves dans une dynamique inclusive, et plus globalement de son développement (Delacourt et al., 2020), dans un espace totalement réaménagé (Jeannin, 2017). Ses pratiques pédagogiques se traduisent par des activités instrumentées-médiatisées, mais aussi des activités instrumentées-médiées (Folcher et Rabardel, 2004) dans une modalité multimodale (Trestini, 2018), pour compenser la distanciation physique et s'adapter aux contraintes dans l'espace de la classe, en lien

avec son expertise professionnelle ancrée dans une approche socioconstructiviste. Elle évolue dans un contexte de tensions dans un rapport triplement injonctif où elle doit articuler les programmes scolaires, les contraintes usuelles (règlement intérieur), le protocole sanitaire, et ses nouvelles missions (direction, assistance). Cette recherche interroge ainsi des notions de continuité et de discontinuité de la forme scolaire, avec une approche psychologique centrée sur le sujet (enseignante) participant à la compréhension des facteurs permettant la « continuité pédagogique en crise ».

Notes

- ¹ Le protocole relatif au fonctionnement des écoles du 22 juin 2020 : <https://www.education.gouv.fr/22-juin-accueil-de-tous-les-eleves-des-ecoles-et-colleges-303546>
- ² Le protocole sanitaire du 11 mai 2020 : <http://etab.ac-poitiers.fr/coll-st-savinien/spip.php?article1385>
- ³ Le livret scolaire unique (LSU) de l'école et du collège est un outil simple et précis pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants : <https://www.education.gouv.fr/le-livret-scolaire-unique-du-cp-la-troisieme-1979>.

Références

- Abbound-Blanchard, M. (2017). *Questions de temporalité : Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Amar, N., Burstin, A., et Montjotin, P. (2017). *La transformation digitale de la formation professionnelle continue*. Inspection générale des affaires sociales. <http://www.c2rp.fr/sites/default/files/atoms/files/c2rp-igas-transformation-digitale-formation-professionnelle.pdf>
- Apostolidis, T., et Fieulaine, N. (2004). Validation française de l'échelle de temporalité. *European Review of Applied Psychology*, 54(3), 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.03.001>
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à... Et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, N° 14(2), 47-63. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-47.htm>
- Barthelemy, S., et Jeannin, L. (2019). Histoire et courants architecturaux du bâtiment scolaire, une nouvelle ère à venir ? *Trema*, 52. <https://doi.org/10.4000/trema.5416>
- Delacourt, C., Gras-Le Guen, C., et Gonzales, E. (2020). Retour à l'école et COVID-19 : Il est urgent de maîtriser nos peurs et aller de l'avant pour le bien des enfants : Tribune. *Journal De Pédiatrie et De Puericulture*, 33(3), 99-100. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2020.05.001>
- Dubet, F. (2020). À l'école : Que faire après le virus ? *Esprit*, 5, 107-114. <https://www.cairn.info/revue-esprit-2020-5-page-107.htm>
- Ferrière, S., Cottier, P., Lacroix, F., Lainé, A., et Pulido, L. (2013). Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants : Entre rejet et adoption. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 20, 153-176. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01138251>
- Folcher, V., et Rabardel, P. (2004). 15. Hommes, artefacts, activités : Perspective instrumentale. In *Ergonomie* (p. 251-268). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/ergonomie--9782130514046-page-251.htm>
- Forna, A. I. (2020). Déroulement en ligne des classes de Français sur Objectifs Spécifiques : Mises à profit des plateformes d'apprentissage. *Acta Technica Napocensis - Languages For Specific Purposes*, 20(1), 9-18. <https://www.cecol.com/search/article-detail?id=857690>
- Fortier, S., et Therriault, G. (2019). Entre croyances et pratiques d'enseignants. *L'accompagnement des enseignants*.
- Lefer Sauvage, G., Genevois, S., Wallian, N., & Mercier, C. (2020). Les « co-errances » identitaires professionnelles chez les enseignants.e.s stagiaires à l'épreuve de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12
- Mercier, C. (2020). Formation à distance et bien-être des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 103-116. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-12>

- Trestini, M. (2018). *La modélisation d'environnements numériques d'apprentissage de nouvelle génération*. ISTE Group.
- Gadais, T., Lacoste, Y., Beaumont, J., Daigle, P., et Bergeron, N. (2020). *L'intervention éducative en contexte de plein air*. <https://archipel.uqam.ca/13340/>
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., et Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion. Réussir son mémoire ou sa thèse, 2*.
- Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *GERFLINT. Paris : Synergies/Sud-est européen, 2*, 85-101. <http://ikee.lib.auth.gr/record/266970/files/Le%20r%C3%A9am%C3%A9nagement%20%C3%A9ducatif%20de%20l'E2%80%99espace%20scolaire.pdf>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., et Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations, 88-89*, 163-184. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198/document>
- Jeannin, L. (2017). La mobilité, clé de nouvelles pratiques ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 43*. <https://doi.org/10.4000/edso.1950>
- Jeannin, L., et Barthelemy, S. (2020). Learning Spaces and Well-Being: What Is Happening in France. *Journal of Learning Spaces, 9*(1), 54-58.
- Karsenti, T. (1998). Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves. *Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal*.
- Kerneis, J., Lefer-Sauvage, G., Le Paven, M., et Morales, G. (2020). Des fonctions pour approcher le didactique : Enrôler, comprendre, expliquer. In S. Genevois et N. Wallian (dir.), *Enseigner-apprendre en tous terrains : De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique ? (31-44)*. Paris : Editions des Archives Contemporaines. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02530433>
- Margat, A., Pétré, B., d'Ivernois, J.-F., Lombraill, P., Cailhol, J., et Gagnayre, R. (2020). COVID-19 : Proposition d'un modèle d'éducation d'urgence. *Education Thérapeutique du Patient - Therapeutic Patient Education, 12*(1). <https://doi.org/10.1051/tpe/2020003>
- Maulini, O., et Capitanescu Benetti, A. (2020). *Que penser... de la classe flexible ?* <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129827>
- Maulini, O., et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions. In *Les formes de l'éducation : Variété et variations (147-168)*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-formes-de-l-education-variete-et-variations--9782804149567-page-147.htm>
- OCDE (2020, mai). *Responding to Coronavirus: Back to school*. The OECD Forum Network. <http://www.oecd-forum.org/users/396106-tracey-burns/posts/responding-to-coronavirus-back-to-school>
- Paital, B., Das, K., et Parida, S. K. (2020). Inter nation social lockdown versus medical care against COVID-19, a mild environmental insight with special reference to India. *Science of The Total Environment, 728*, 138914. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138914>
- Peraya, D., et Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : Prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 9*(1-2), 111-135. <https://doi.org/10.7202/1012906ar>
- Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : Entre crise(s) et épreuves. *L'orientation scolaire et professionnelle, 43*(4). <https://doi.org/10.4000/osp.4478>
- Rocher, F., et White, B. W. (2020). « Distanciation sociale » : Vraiment ? (1-9). Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI). http://labrri.net/wp-content/uploads/2020/05/LABRRI-Distanciation-sociale_4.1-1-3.pdf
- Rouèche, H. (1948). *Hygiène sociale de l'enfance*. FeniXX.
- Tricot, A. (2016). École numérique : De quoi parle-t-on ? In *La Communication* (p. 345-361). Editions Sciences Humaines. <https://www.cairn.info/la-communication--9782361063627-page-345.htm>

Sensevy, G., et Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45, 83-91. <https://doi.org/10.4000/trema.3536>

Vannier, M.-P. (2011). Étude des potentialités médiatrices du dispositif de co-explicitation : De la conception de l'outil à la mise en œuvre d'une activité instrument. *Étude des potentialités médiatrices du dispositif de co-explicitation : de la conception de l'outil à la mise en œuvre d'une activité instrument*, 71-76. http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/fascicule-2_colloque-OUFOREP-juin-2011.pdf

Pour citer cet article

Mercier, C. et Lefer Sauvage, G. (2022). L'école à l'heure de la COVID-19 : des constats de pratiques vers une nouvelle forme scolaire ? [Article prospectif]. *Formation et profession*, 30(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.623>



Le groupe de codéveloppement professionnel : expérimentation dans une école primaire pour favoriser l'insertion professionnelle d'enseignantes novices

Brigitte **Gagnon**
Université de Sherbrooke (Canada)
Yves **Gamache**
École St-Vincent, Centre de services (Canada)

doi: 10.18162/fp.2022.a252

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

Introduction

Au cours des dernières années au Québec, des chercheurs ont mis en lumière des besoins relatifs à l'insertion professionnelle des enseignants (Carpentier et al., 2019). Sur le terrain, pour soutenir les enseignants novices, plusieurs centres de services scolaires mettent en place des dispositifs ou même des programmes intégrant différents dispositifs (Mukamurera et al., 2013). C'est le cas du *Centre de services scolaire des Hautes-Rivières* qui a progressivement conçu un programme d'insertion professionnelle comportant plusieurs dispositifs. Dans l'une des écoles primaires de cette organisation, un groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 2006; Vanderclayen, 2019), animé par un enseignant de l'école (coauteur de cette chronique), a été expérimenté et est toujours actif pour une troisième année consécutive.

Dans le cadre de cette chronique, nous présentons tout d'abord la définition d'un groupe de codéveloppement professionnel, ainsi que les différentes étapes d'une rencontre. Par la suite, nous présentons les différentes situations choisies par les enseignantes et des exemples de retombées partagées lors du bilan.

Le groupe de codéveloppement professionnel

Selon Payette et Champagne (2006, p.7), le groupe de codéveloppement professionnel peut se définir comme « une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique

professionnelle.» Cette modalité permet aux participants d'apprendre sur leur pratique, tout en soutenant leurs collègues dans la résolution de leurs situations problèmes et l'amélioration de leur pratique.

Dans le projet relaté ici, une rencontre avec tous les enseignants de l'école leur a permis de comprendre le dispositif et de voir un modelage de la démarche. Par la suite, deux groupes de six enseignantes volontaires, dont une majorité était des enseignantes novices, ont participé à la démarche de codéveloppement professionnel, et ce, à quatre reprises, dans le cadre de rencontres d'une durée d'environ 90 minutes. Chaque rencontre était dédiée à la situation problème vécue par une des enseignantes. Le tableau 1 présente un résumé des six étapes de la démarche :

Tableau 1

Résumé des six étapes de la démarche

Étapes de la démarche de codéveloppement professionnel	Durée approximative
<ul style="list-style-type: none"> • Accueil et activité climat • Retour sur la situation problème explorée lors de la rencontre précédente. 	15 minutes
1. L'enseignante (cliente) expose une situation problème à ses collègues en partageant le plus d'éléments relatifs à son contexte.	10 minutes
2. Les collègues (consultants) posent des questions permettant de mieux comprendre la situation problème.	10 minutes
3. L'enseignante adresse une demande d'aide à ses collègues. « <i>Je vous serais reconnaissante de...</i> » La demande peut se formuler en question à répondre ou en objectif à atteindre.	5 minutes
4. Les collègues formulent des suggestions, proposent des ressources, posent des questions réflexives, font voir des options ou partagent leurs expériences au regard de la situation alors que l'enseignante note sur sa feuille les idées qui l'inspirent, et ce, sans commenter ou réagir verbalement aux propositions.	30 minutes
5. L'enseignante verbalise à ses collaborateurs la synthèse des idées inspirantes et formule son plan d'action dont elle partagera l'expérimentation lors de la rencontre suivante.	10 minutes
6. Au terme de la rencontre, chaque participant partage ce qu'il retire de la séance (apprentissage, prises de conscience, découvertes, etc.).	10 minutes

Inspiré de Payette et Champagne (2006)

Voici des exemples de **questions** ou **objectifs** qui ont fait l'objet d'une séance de codéveloppement professionnel.

- *Comment optimiser le fonctionnement de la classe flexible afin de réduire les nombreux irritants ?*
- *Comment diminuer les attitudes négatives et améliorer le climat de classe afin de favoriser l'apprentissage ?*
- *Comment s'outiller pour diminuer l'anxiété de certains élèves afin que cela soit moins énergivore pour l'enseignant ?*
- *Comment construire ma vision de gestion de classe qui serait en cohérence avec ma personnalité ?*
- *Comment m'outiller afin d'améliorer mon autonomie professionnelle tout en respectant les différentes exigences des enseignants avec qui je partage la classe dans le cadre des compléments de tâches ?*
- *Trouver une procédure (qui-quoi-quand-comment) afin d'augmenter le soutien aux élèves qui ont un plan d'intervention.*
- *Établir une liste d'outils afin de savoir si mes élèves ont atteint le niveau attendu dans une classe multiniveaux.*

Lors du bilan, les enseignantes ont été invitées à nommer des retombées significatives pour elles. Nous présentons ici (tableau 2) quelques retombées en écho aux différents objectifs du groupe de codéveloppement professionnel proposés par Payette et Champagne (2006).

Tableau 2

Quelques retombées en écho aux différents objectifs du groupe de codéveloppement professionnel

Objectifs du groupe de codéveloppement	Exemple de retombées exprimées par les enseignantes participantes et l'animateur.
Savourer le plaisir d'apprendre	<i>« Ce fut pour moi l'apprentissage des autres, de soi-même, de fonctionnement. Je réapprenais plein de choses, des éléments vus à l'université. C'était plaisant d'apprendre. J'aimais écouter les solutions des autres auxquelles je n'aurais pas pensé. »</i>
Apprendre à aider et à être aidé	<i>« C'est ce que préfère, je carbure à cela ! J'ai réalisé que mon parcours, mes succès et échecs peuvent contribuer à aider mes collègues. »</i>
Apprendre à être plus efficace	<i>« Je peux réinvestir la démarche en autoanalyse. En réglant des problématiques et celles des autres, j'apprends à être plus efficace. »</i>
Prendre un temps de réflexion	<i>« Je devrais le faire plus souvent. L'utilisation du journal de bord a été aidante. »</i>
Avoir un groupe d'appartenance	<i>« J'ai développé un sentiment d'appartenance à ce groupe. »</i>
Consolider son identité professionnelle.	<i>« Je fais plus confiance à mon jugement. »</i>
Comprendre et tenter de formaliser ses modèles	<i>« En tant qu'animateur, j'avais le souci de faire ressortir les cadres théoriques pertinents en lien avec les suggestions des collaborateurs. »</i>

Conclusion

En conclusion, au terme de trois ans d'expérimentation du groupe de codéveloppement professionnel dans une école primaire, nous sommes d'avis, tout comme le soulignent Carpentier et ses collègues (2019 p. 16), que «le fait de s'intégrer réellement à l'équipe de travail et de vivre une collaboration saine pourrait donc être soutenant pour bon nombre d'enseignants en insertion professionnelle». De plus, selon les témoignages recueillis dans notre milieu, le groupe est aussi bénéfique pour les enseignants d'expérience qui y voient également un lieu de partage et de soutien mutuel pour faire face à la complexité de leur profession.

Références

- Carpentier, G., Mukamurera, J, Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Types de besoins de soutien et perception du soutien reçu. Pourquoi les enseignants en insertion professionnelle ne se sentent pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18.
<https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2019-v8-n3-4-phro05112/1067212ar/>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.
- Payette, A. et Champagne, C. (2006). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Vandercléyen, F.(2019). Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue. Définition, principes et fonctionnement. Dans Vandercléyen, F, L'Hostie, M. et Dumoulin M-J. (dir). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires : Conditions, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.

Pour citer cet article

- Gagnon, B. et Gamache, Y. (2022). Le groupe de codéveloppement professionnel : expérimentation dans une école primaire pour favoriser l'insertion professionnelle d'enseignantes novices [Chronique]. *Formation et profession*, 30(1), 1-4
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a252>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a251>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Anila **Fejzo**
UQAM (Canada) 

Rihab **Saidane**
UQAM (Canada) 

Kathleen **Whissell-Turner**
UQAM (Canada) 

Rédiger à plusieurs mains : l'encadrement des futurs chercheurs dans la rédaction d'un article scientifique

doi: 10.18162/fp.2022.a251

CRONIQUE • Formation des maîtres

Introduction

La publication des résultats de recherche est l'aboutissement d'un long processus de réflexion et d'actions qui comprend principalement le ressourcement théorique, les choix méthodologiques, la collecte et l'analyse des données, ainsi que l'interprétation des résultats. Elle passe par une étape très importante, la rédaction scientifique, reconnue comme complexe et ponctuée de défis de divers ordres, notamment cognitif et affectif. Les défis s'avèrent encore plus difficiles à surmonter pour les futurs chercheurs qui s'initient à cette aventure, étant donné qu'ils disposent de peu d'écrits explicitant comment bien la mener (Carter et Laurs, 2018). Par conséquent, le fait que des chercheurs établis leur offrent un encadrement planifié et rassurant est considéré comme un moyen indispensable à mettre en place, notamment dans les programmes de doctorat (Sword, 2018). C'est dans ce but qu'a été instaurée la démarche d'encadrement que nous décrivons ici. Cette démarche est le résultat d'un long processus de réflexion débutant par l'étape de la planification qui consistait à intégrer de façon optimale trois stratégies d'encadrement : l'observation d'un chercheur en situation de rédaction scientifique (Silvia, 2018) (stratégie 1), le partage des réflexions sous-jacentes à chaque étape du processus rédactionnel (Sword, 2018) (stratégie 2) et l'implication active des futurs chercheurs (Nielsen et Rocco, 2002) (stratégie 3) lors du processus d'encadrement.

Étape de la planification

L'intégration planifiée des trois stratégies d'encadrement a donné lieu à une démarche comportant une rencontre préliminaire et dix rencontres de travail. La planification prévoyait également les tâches à accomplir par chaque auteure dans l'intervalle entre les rencontres. Ainsi, la première auteure devait rédiger une section de l'article, alors que les futures chercheuses devaient lire des articles d'auteurs chevronnés dans le domaine de la recherche cible (stratégie 1) choisis par la première auteure. Cette tâche leur permettrait non seulement de dégager les éléments de contenu essentiels à chaque section de l'article scientifique, mais aussi de repérer des choix de style d'écriture scientifique d'auteurs reconnus (stratégie 1). En même temps, ces connaissances leur seraient nécessaires pour alimenter leurs rétroactions quand elles seraient invitées à commenter les sections rédigées (stratégie 3).

Selon la démarche planifiée, chaque rencontre était ponctuée d'échanges où la chercheuse établie partageait son processus de réflexion et de rédaction pour chacune des sections de l'article (stratégie 2) et les futures chercheuses faisaient part de leur compréhension des lectures effectuées dans l'intervalle entre les rencontres. Ces échanges leur permettaient de s'approprier les rouages du processus de rédaction scientifique par une double perspective : celle du scripteur en ayant accès au processus de rédaction de la première auteure et celle du lecteur en ayant accès au produit de la rédaction, soit les articles modèles suggérés à lire ou l'article en rédaction (stratégie 1). Les rencontres se terminaient avec la répartition des tâches pour la prochaine rencontre. Les futures chercheuses devaient, entre autres, lire et commenter la section présentée. En revanche, la première auteure poursuivait avec la rédaction d'une nouvelle section de l'article. Préalablement, elle devait intégrer des modifications aux sections commentées par les coauteures. À cet effet, les rencontres débutaient par le retour détaillé sur les modifications apportées à partir d'extraits laissés en mode révision dans la version plus récente du manuscrit (stratégie 3).

Étape de la mise en place

La mise en place de la démarche d'encadrement a dépassé la planification initiale à divers égards. L'implication de plus en plus importante des futures chercheuses dans le processus de rédaction a mené à de nombreux ajustements. Ainsi, pour assurer l'actualité de l'article, la deuxième auteure s'est proposé de repérer les articles des deux dernières années portant sur le sujet de l'article. Elle a également été encouragée à construire une grille de vérification pour valider le respect des règles rédactionnelles de chacune des sections de l'article. De même, la troisième auteure devait répertorier des revues scientifiques où l'article serait soumis, afin de vérifier les exigences formelles de la revue. À la suite des échanges sur l'importance du style d'écriture dans la rédaction scientifique, il a été conseillé aux étudiantes de prendre des notes sur le style d'écriture dans leurs fiches lors de la lecture des articles, notamment des tournures de phrases accrocheuses ou des moyens assurant la cohérence et la fluidité dans un article.

Pour une description plus détaillée de la démarche d'encadrement et de l'intégration des trois stratégies dans ce processus, le tableau 1 présente le contenu de chaque rencontre.

Tableau 1

Contenu des rencontres de la démarche d'encadrement et intégration des stratégies ciblées dans le contexte de rédaction scientifique

Rencontres	Contenu des rencontres	Stratégies		
		1*	2*	3*
Préliminaire	Invitation des futures chercheuses au processus rédactionnel Présentation des objectifs et du déroulement de la démarche d'encadrement lors du processus rédactionnel Discussions sur l'ordre des auteures et leurs contributions respectives dans le processus de rédaction Répartition des tâches pour la prochaine rencontre**			
1 ^{re} rencontre	Retour sur l'ordre des auteures d'un article scientifique à la lumière des écrits consultés Établissement d'un échéancier réaliste respectant les engagements de chaque auteure			
2 ^e rencontre	Discussions sur les points forts en matière de contenu et de forme de l'article modèle lu par les auteures Partage des réflexions de la première auteure (dorénavant PA) en lien avec les résultats à présenter dans l'article Choix d'une revue pour la soumission de l'article Discussions sur l'ordre de rédaction des sections de l'article			
3 ^e rencontre	Retour sur le contenu et la forme de la section Méthodologie à la lumière des articles modèles lus Présentation du premier jet de la section Méthodologie rédigé par la PA Partage des réflexions de la PA en lien avec la rédaction de la section Méthodologie Précision des aspects de la section à commenter par les futures chercheuses (dorénavant FC)			
4 ^e rencontre	Discussions sur les modifications apportées à la section Méthodologie en explicitant les réflexions qui ont amené la PA à intégrer certaines suggestions et à tenir compte des autres sans les avoir intégrées telles quelles Retour sur le contenu et la forme de la section Résultats à la lumière des articles modèles lus Présentation du premier jet de la section Résultats rédigé par la PA Partage des réflexions de la PA en lien avec la rédaction de la section Précision des aspects de la section à commenter par les FC***			
5 ^e rencontre	Présentation du premier jet de la section Introduction rédigé par la PA***			
6 ^e rencontre	Présentation du premier jet de la section Discussion rédigé par la PA*** Partage des réflexions de la PA sur le processus itératif et les ajustements apportés aux sections Résultats et Introduction			
7 ^e rencontre	Présentation du premier jet de la section Limites de l'étude rédigé par la PA***			
8 ^e rencontre	Présentation du premier jet de la Conclusion et des implications de l'étude rédigé par la PA***			
9 ^e rencontre	Présentation du premier jet du Résumé rédigé par la PA*** et révision en séance Choix du titre et des mots-clés de l'article			
10 ^e rencontre	Retour sur la relecture de l'article par les trois auteures et révision en séance Discussion sur la démarche de soumission de l'article Vérification des exigences formelles de la revue ciblée Retour sur la démarche d'encadrement vécue			

* Stratégie 1 : Observation d'un chercheur en situation d'écriture ;

Stratégie 2 : Partage des réflexions sous-jacentes à chaque étape du processus rédactionnel ;

Stratégie 3 : Implication active des futurs chercheurs.

** La répartition des tâches avait lieu à la fin de chaque rencontre. Pour alléger le texte, cet élément n'est plus répété dans le tableau.

*** La structure des rencontres suivantes est la même. Pour alléger le texte, nous précisons seulement la nouvelle section présentée par la PA.

Étape de l'évaluation

Étape importante de l'implantation d'un moyen pédagogique, l'évaluation de la démarche a permis de constater qu'elle a été vécue positivement par les trois auteures. Aussi ont-elles jugé nécessaire de dégager les conditions gagnantes de sa mise en place et de les porter à la connaissance de ceux et celles qui désirent entreprendre une telle démarche. Ainsi, une première condition gagnante serait d'établir un échéancier réaliste qui permettrait à chacun des auteurs de réaliser convenablement et avec minutie les tâches prévues. Par exemple, la tâche de lecture d'un article scientifique pour en dégager les éléments essentiels et les choix de style d'un auteur prolifique s'avère très exigeante pour un futur chercheur, d'autant plus s'il s'agit d'une première expérience. Par conséquent, être à l'écoute et ajuster l'échéancier selon les besoins des futurs chercheurs sont essentiels pour assurer les apprentissages attendus dans une démarche d'encadrement. Pour des raisons d'espace, les retombées sur les plans affectif et cognitif font l'objet de la chronique *La rédaction scientifique à plusieurs mains: retombées sur les plans affectif et cognitif d'une démarche d'encadrement de futures chercheuses* qui sera publiée au prochain numéro de la revue *Formation et profession*.

En guise de conclusion, nous souhaitons souligner la nécessité d'encadrer les futurs chercheurs lors du processus de rédaction scientifique en raison de ses nombreux défis. Si diverses stratégies d'encadrement sont proposées dans la littérature, notre expérience nous a convaincues que la démarche intégrant les stratégies de l'observation d'un chercheur expérimenté lors du processus de rédaction, du partage de son expérience et de l'implication active des futurs chercheurs dans le processus rédactionnel est une piste très prometteuse. L'intégration planifiée de ces stratégies dans une démarche d'encadrement, l'écoute attentive des besoins des étudiants et l'encouragement de leurs initiatives tout au long de la démarche sont des conditions gagnantes de sa mise en place. Évidemment, cette démarche profitera d'autant plus aux étudiants qu'elle tiendra compte de la dynamique de chaque équipe d'auteurs impliqués dans la rédaction de l'article scientifique.

Références

- Carter, S. et Laurs, D. (dir.) (2018). *Developing Research Writing. A Handbook for Supervisors and Advisors*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315541983>
- Nielsen, S. M. et Rocco, T. S. (2002, April). Joining the conversation: Graduate students' perceptions of writing for publication. Dans S. M. Nielsen et T. S. Rocco (dir.), *Appreciating scholarship : Proceedings of the First Annual College of Education Conference* (p. 75–80). Miami: Florida International University.
- Silvia, P. J. (2018). Writing methodically: Teaching students by our words and deeds. Dans S. Carter et D. Laurs (dir.), *Developing Research Writing. A Handbook for Supervisors and Advisors* (p. 153–157). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315541983>
- Sword, H. (2018). Giving feedback on grammar and style. Dans S. Carter et D. Laurs (dir.), *Developing Research Writing. A Handbook for Supervisors and Advisors* (p. 65–70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315541983>

Pour citer cet article

- Fejzo, A., Saidane, R. et Whissell-Turner, K. (2022). Rédiger à plusieurs mains : l'encadrement des futurs chercheurs dans la rédaction d'un article scientifique [Chronique]. *Formation et profession*, 30(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a251>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a253>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Jean-Simon **Desrochers**
Université de Montréal (Canada)

Normand **Roy**
Université de Montréal (Canada)

Geneviève **Carpentier**
Université de Montréal (Canada)



L'atelier dialogique au secondaire : récit d'une expérimentation

doi: 10.18162/fp.2022.a253

CHRONIQUE • Intervention éducative

La réforme de 2001 avance que la posture magistrocentrée doit céder le pas à une posture pédagocentree, en cohérence avec les écrits qui mettent en évidence l'importance de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Christenson et al., 2012). Dans des matières comme le français ou les arts, par exemple, il apparaît essentiel que l'élève soit porteur de discours et de récits afin qu'il puisse démontrer son savoir-faire tout en étant l'acteur de ses apprentissages. À cet effet, la création littéraire, artistique et médiatique englobe des compétences ouvertes au développement, mais qui doivent être à l'image de celles propres aux écrivain·es ainsi qu'aux artistes. Cette réflexion s'inscrit dans un projet de développement de partenariat de recherche-crédation où se côtoient littérature, arts médiatiques et littératie numérique, avec l'intention d'amener des élèves du secondaire à produire des récits de soi immersifs.

Valoriser la créativité est plus facile à énoncer qu'à réaliser en contexte pédagogique. Les processus créatifs, présents dans le programme de français, se retrouvent dans les grandes généralités, mais demeurent subordonnés aux savoirs grammaticaux, orthographiques et stylistiques. Nous proposons ici une réflexion sur la mise en place d'ateliers dialogiques, tels que pratiqués dans les cours de création littéraire universitaires, comme moyen de stimuler la créativité d'élèves du secondaire. Nous nous basons sur notre expérience menée avec quatre groupes d'élèves de la région du Grand Montréal, issus de différents milieux et contextes et huit accompagnateurs·trices, étudiants·es aux cycles supérieurs en recherche-crédation littéraire.

Développés à l'ère moderne, les *writing workshops* ont essaimé dans les universités états-uniennes au cours du XX^e siècle avec la propagation des programmes de *creative writing* (McGurl, 2009). Au Québec, les premiers ateliers de création littéraire apparaissent au cours des années 1970. Aujourd'hui bien installés, les programmes de création littéraire accueillent la diversité des discours propres aux pratiques d'écriture actuelles comme celles à venir.

À l'université, l'atelier dialogique priorise le développement de la créativité sur l'acquisition de compétences explicitement quantifiables. Parce que la littérature est et doit rester multiple, l'atelier dialogique est conçu pour accueillir et développer cette multiplicité au sein d'une communauté restreinte, liée par l'exercice de la pensée critique (Woodard, 2015). Si l'auteur·trice désire inscrire ses textes dans le monde, l'atelier représente un échantillon où mettre son travail à l'épreuve de regards liés par des visées correspondantes. Le défi d'opter pour une approche dialogique, donc ouverte, consiste à proposer une voie parallèle à la dialectique. Dans l'atelier, la notion de vérité se présente comme étant plurielle et relative à ceux qui les énoncent. Si offrir cet espace d'apprentissage dans un contexte universitaire demande des ajustements relatifs aux habitudes dialectiques développées par les étudiant·es, créer un espace dialogique dans une classe d'école secondaire pose des défis autrement plus significatifs.

Dès le départ, il fallait reconnaître que les étudiant·es choisissent d'étudier la création, contrairement aux élèves intégrés dans des parcours balisés. Le choix de tenir les ateliers dans des cours d'arts et non de français cherchait à atténuer la contrainte du choix, afin de travailler dans un contexte dans lequel les élèves sont habitué·es à des situations où la créativité était valorisée. Dans ce projet d'art médiatique où l'écriture et la parole prenaient une place prépondérante de la conception à l'exécution, l'un des obstacles à surmonter a été d'éliminer le rapport normatif à la langue qu'impose l'école actuelle. De matière exigeante aux règles arbitraires, la langue devenait un matériau à travailler, sans contraintes structurantes, à la manière d'une argile prête à être façonnée. Aux élèves habitués à la *rédaction* de texte, nous leur demandions d'*écrire*. La dynamique d'un atelier dialogique étant plus efficace avec de petits groupes, les classes ont été divisées en sous-groupes de quatre à six élèves, placés chacun sous la supervision d'un·e accompagnant·e formé·e en recherche-création. Dans chaque sous-groupe, en trois rencontres, les élèves y allaient d'un remue-méninges pour ensuite proposer une première version d'un texte destiné à être commenté par les membres du sous-groupe. Puis, une deuxième version, où paraissaient les traces des commentaires critiques, été remise à tous. Un suivi individuel était également offert par l'accompagnant·e.

L'accompagnant·e veillait à ce que les commentaires critiques soient constructifs, tout en s'assurant que les élèves s'investissent à la fois dans l'émission des commentaires et dans leur réception. L'accompagnant·e émettait à son tour des commentaires afin d'assister l'élève, poursuivant la visée que chaque élève progresse dans sa rédaction. L'objectif était ici de placer les élèves auprès d'une personne agissant hors pouvoir, se positionnant comme une figure égalitaire. Si l'atelier dialogique ne nie pas les aptitudes, les connaissances, l'expérience pratique et le savoir-faire de l'accompagnant·e, il est crucial pour ceux-ci d'établir d'entrée de jeu une horizontalité dans les rapports du groupe. Cette clarification des rapports vise à repousser l'apparition de réflexes d'autocensure qui brimeraient le libre exercice de création. Si l'accompagnant·e d'un atelier dialogique agit comme un maître, il est un maître ignorant (Rancière, 2008). Ici, l'habitude dialectique fait en sorte que l'accompagnant·e est vite associé·e à une instance de validation, une situation qui s'est maintes fois présentée. L'une des raisons de cette résistance au rapport dialogique repose dans le caractère paradoxal du contexte

établi par l'accompagnant·e devant imposer un cadre dans lequel les élèves jouissent d'une totale, et souvent angoissante, liberté. Si une minorité d'élèves ont saisi cette opportunité avec enthousiasme, la majorité ont subi un choc que l'accompagnant·e a tenté d'atténuer. D'autre part, nous avons observé que le regard critique plus développé de l'accompagnant·e entraînait un réflexe de paresse chez certains élèves, d'où l'importance de prioriser et de susciter les prises de paroles des élèves, quitte à ce que l'accompagnant·e ne produise qu'une synthèse des commentaires émis et qu'ils livrent les leurs aux élèves en rencontres individuelles.

S'il est vrai que le contexte de réalisation de ces ateliers dialogiques au secondaire était loin d'être idéal (en virtuel pour respecter les mesures sanitaires), plusieurs éléments probants ont fait surface, mettant en évidence les défis à relever pour arrimer cette pratique féconde en milieux universitaires auprès d'élèves du secondaire.

Les accompagnants·es ont témoigné que la relation de confiance, enjeu essentiel à la démarche, était difficile à établir en si peu de temps, et de surcroît, à distance. Le temps partagé lors de l'atelier semblait parfois improductif sur le plan de l'écriture, mais permettait d'amorcer une relation de partage. L'écran devenait au sens physique du terme, un « mur virtuel » à la communication. Ces échanges informels et les partages variés ne permettaient pas d'avancer la production; ce n'est qu'une fois la relation établie que des caméras se sont allumées et que les échanges ont été fructueux. L'un des défis pédagogiques a été celui d'amener l'élève à être capable de parler de ses idées, tant pour son texte que celui des autres. Pour que l'exercice d'échange et de partage soit profitable, formaliser le processus inhérent à une lecture critique du texte de l'autre sera nécessaire.

D'après l'expérience menée, les ateliers dialogiques à l'école secondaire auraient une place, mais leurs conditions d'efficacité restent à circonscrire. La présence d'un·e auxiliaire de création sans formation en pédagogie permet une relation différente avec les élèves, mais occasionne des enjeux pédagogiques soulevés lors de nos retours d'expérience. Permettre une réelle appropriation de l'exercice nécessite temps, confiance et respect, une combinaison parfois difficile à mettre en place dans une classe du secondaire, où se mélangent exigences académiques, besoin d'affirmation de soi et dynamiques sociales complexes. Toutefois, l'expérience nous a démontré que lorsqu'ils sont présents, les élèves arrivent à [se] surprendre. Il appert qu'une meilleure intégration interdisciplinaire, notamment un arrimage avec les observations issues des cercles d'auteurs·trices en milieu scolaire, mettrait davantage en valeur la création de récits médiatiques dans nos écoles secondaires.

Références

- Christenson, S., Reschly, A. L., et Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840). New York, NY: Springer.
- McGurl, M. (2009). *The program era: Postwar fiction and the rise of creative writing*. Harvard University Press.
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Woodard, R. (2015). The Dialogic Interplay of Writing and Teaching Writing: Teacher-Writers' Talk and Textual Practices across Contexts. *Research in the Teaching of English*, 50(1), 35–59. <http://www.jstor.org/stable/24889904>

Pour citer cet article

Desrochers, J.-S., Roy, N. et Carpentier, G. (2022). L'atelier dialogique au secondaire : récit d'une expérimentation [Chronique]. *Formation et profession*, 30(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a253>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a254>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Ambroise **Baillifard**
UniDistance (Suisse)

Corinna **Martarelli**
UniDistance (Suisse)

Oui à l'ennui à l'école

doi: 10.18162/fp.2022.a254

CHRONIQUE • Intervention éducative

Nous nous ennuyons moins que ne le firent nos ancêtres, mais nous craignons plus l'ennui. Nous en sommes venus à croire que l'ennui ne fait pas partie du sort naturel des êtres humains et qu'il peut être évité par une recherche suffisamment énergique de sensations.

Russell, La conquête du bonheur, p. 58.

Commençons par dire *non* à l'ennui

Quand le directeur lui décrit des élèves exemplaires, Célestin Freinet se dit à lui-même : « Moi, mon problème c'est l'inverse. Ils ne sont pas indisciplinés, ils sont amorphes. Ils ont l'air absents, abattus [...] Ils jettent parfois des regards désespérés vers la fenêtre ou vers l'horloge » (Poblete, 2018, p. 24). Freinet regorge d'idées pour guérir de l'ennui : donner des cours en plein air, contextualiser les savoirs, écrire pour un lectorat, étudier les mollusques parce qu'un escargot distrait la classe... Freinet sent que son rôle consiste moins à contribuer à « l'accroissement continu de la matière » (1920, p. 134) qu'au développement des êtres et la formation des intelligences. Cette attitude, visant une curiosité autoentretenu, se retrouve de la maternelle à l'université.

Utopique, Chabrun (2015) invitait à débarrasser l'école de toute forme d'ennui, d'échec et de compétition. Terre-à-terre, le physicien Richard Feynman (1979) prônait l'astuce consistant à amuser avant de refler « en douce un peu de matériel éducatif » (p. 214). Il voulait faire découvrir les lois de la physique comme on assemble les pièces d'un puzzle (Feynman, 1993). Intrigant, Lucien Jerphagnon (2011) considérait que pour bien enseigner, il faut dire ce qu'il y a à dire, de telle façon que les élèves attendent la suite et tentent de le garder en

tête. Jerphagnon prenait soin de placer chaque chose dans son contexte, le texte dans son siècle, le philosophe dans son histoire et, toujours, insistait sur la nature provisoire de la connaissance. Surtout, il n'enseignait pas, « il racontait », il animait le concept sous les yeux ébahis de ses étudiants. L'un d'entre eux raconte :

Un jour, il attirait notre attention sur le fait que ce cours, c'était le cœur nucléaire de l'année, que tout s'y trouverait dit, et qu'il n'y reviendrait pas. « Accrochez-vous, on y va » – et ces notes qu'il ne regardait pas, lui servaient à improviser le cours le plus juste qui soit ; le plus juste et le plus efficace. Quarante ans plus tard, je me souviens encore [de tout] comme si le cours avait eu lieu hier (Onfray, 2014).

La plupart des auteurs anti-ennui sont conscients d'être idéalistes. Ils savent que l'on finit toujours par surprendre l'ennui, bouté hors de la classe, qui revient en passant par la fenêtre. C'est que l'expérience humaine se déroule, tout entière, entre l'extase et l'ennui (Cioran, 1952) ; entre la souffrance et l'ennui (Schopenhauer, 1819).

Qui dit *oui* à l'ennui ?

Vincent et ses collègues (2003) regrettaient que l'ennui soit considéré comme un ennemi à abattre. Que beaucoup d'étudiants s'ennuient, ils en conviennent, mais pas qu'il faille nécessairement y remédier. Pour Meirieu (2019), ce qu'il est important d'apprendre n'est pas forcément intéressant et ce qui est intéressant n'est pas forcément important. Pour Sponville (2018a), le bon élève n'est pas celui qui ne s'ennuie pas, mais celui qui accepte de s'ennuyer. Il est celui qui surmonte les passages ennuyeux présents dans tous les grands livres (Russell, 1962). Pour Sponville, le mauvais élève rejette le livre qui fait naître son ennui (« c'est nul », pense-t-il), tandis que le bon élève persévère (« je ne suis peut-être pas à la hauteur »).

Inversement adaptées à l'âge de l'apprenant, les pédagogies de l'intérêt (spontané ou suscité) aimeraient éviter ce que l'élève ne désire pas (Meirieu, 2019). Malheureusement, ce qu'il ne désire pas, c'est-à-dire ce qui l'intéresse, n'est pas forcément dans son intérêt (Meirieu, 2017). Dès lors, ces pédagogies prennent le risque de s'abîmer dans le plaisir, et d'évacuer l'apprentissage (Meirieu, 2019).

Donner sens à l'ennui, c'est assumer la tension entre l'envie et l'impossibilité de le faire disparaître. En évitant divertissement et dissipation, l'élève peut passer du plaisir immédiat au but lointain (Russell, 1962). Sans cela, jamais il ne progresse (Sponville, 2003, 2018a) : un musicien répète inlassablement des gammes, un chimiste nettoie mille fois ses éprouvettes...

Si on veut que les enseignants rivalisent avec la télévision ou avec les jeux vidéo, [...] alors on se trompe sur l'enseignement. Je crois que l'enseignement relève du travail. Pour l'enseignant bien sûr, mais aussi et d'abord pour les élèves. [...]. Il ne s'agit pas de remplacer, à l'école, l'effort par le plaisir. Ce serait absurde. Il s'agit d'aider les élèves à prendre plaisir à l'effort. Ce qui n'est pas du tout la même chose. (Sponville, 2018b, 9'07"-9'34")

En guise de conclusion

L'enseignant peut dire *non* et *oui* à l'ennui. La clef de ce pseudo-paradoxe se trouve dans la relation pédagogique : l'enseignant d'un côté, l'élève de l'autre. Apprendre n'est pas enseigner. L'enseignant doit faire son travail : alimenter la curiosité (Freinet), intriguer (Jerphagnon), susciter l'attention (Sponville), connaître ce qu'il enseigne (Alain, 1932). Quant au reste, il dépend de l'élève et de ses conditions de vie. S'il y met du cœur, il pourrait même se découvrir « capable de devenir... un bon élève » (Jerphagnon, 2011, p. 114). À condition qu'il se positionne contre son ennui : bavarder avec un camarade ou réorganiser ses notes, bayer aux corneilles ou imaginer des moyens mnémotechniques. Toujours demeurent pour l'élève l'obligation et le travail.

D'un côté, les enseignants se doivent de retarder l'apparition de l'ennui, donner du goût en donnant du sens. De l'autre côté, personne ne peut apprendre pour les élèves ni faire preuve de volonté à leur place. Voilà l'un des alpinismes qu'ils doivent entreprendre : escalader les moments de lassitude pour étudier au-dessus d'eux-mêmes. Cela signifie mettre du sien, accepter de ne pas comprendre d'avance et... apprendre à souffrir l'ennui.

Références

- Alain. (2015). *Propos sur l'éducation*. Presses universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1932).
- Chabrun, C. (2015). *Entrer en pédagogie Freinet*. Libertalia.
- Cioran, E. (1952). *Syllogismes de l'amertume*. Gallimard.
- Feynman, R. (1979). Qu'est-ce que la science?. (H. Isaac, J.-M. Lévy-Leblond et F. Balibar, trad.). Dans *La nature de la physique* (p.209-232). Éditions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1966a)
- Feynman, R. (1993). À la recherche de lois nouvelles (H. Isaac, J.-M. Lévy-Leblond et F. Balibar, trad.). Dans *La nature de la physique* (p.177-207). Éditions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1965).
- Freinet, C. (1920). Chacun sa Pierre, capitalisme de culture. *L'école émancipée*, 32.
- Meirieu, P. (2017). Peut-on susciter le désir d'apprendre ?. Dans Ouvrage collectif, *La motivation* (p. 48-54). Éditions Sciences Humaines.
- Meirieu, P. (2019). *De l'ennui en pédagogie*. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf>
- Onfray, M. (2014). Ne pas écrire sous soi [préface]. Dans J.-L. Dumas (dir.). *Lucien Jerphagnon. Mes leçons d'antan. Platon, Plotin et le néoplatonisme*. Les belles lettres.
- Poblete, M. (2018). *Célestin Freinet. Non à l'ennui à l'école*. Actes Sud.
- Russell, B. (2001). *La conquête du bonheur* (N. Robinot, trad.). Payot. (Œuvre originale publiée en 1962).
- Schopenhauer, A. (1966). *Le monde comme volonté et comme représentation*. (A. Burdeau, trad.). Presses universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1819).
- Sponville, A.-C. (2018a). *L'inconsolable et autres impromptus*. Presses universitaires de France.
- Sponville, A.-C. (2018b, 2 mars). *L'inconsolable et autres impromptus : la mélancolie contemporaine*. La grande librairie [émission de télévision]. France 5.
- Vincent, J.-D., Sponville, A.-C., Bergounioux, P., Meirieu, P., Todorov T., Roustang, F. Vaillant A., Audigier, M.-N., Birouste, J., Dubet, F., Flahault, F., Hussenet, A., Jullien, L., Lipovetsky, G., Nahoum-Grappe, V. et Tavoillot, P.-H. (2003). *L'ennui à l'école*. Albin Michel.

Pour citer cet article

Baillifard, A. et Martarelli, C. (2022). Oui à l'ennui [Chronique]. *Formation et profession*, 30(1), 1-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a254>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a255>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Marjorie **Cuerrier**
Université de Montréal (Canada)

Isabelle **Montésinos-Gelet**
Université de Montréal (Canada)

Les outils d'écriture numériques : quels enjeux pour les scripteurs débutants

doi: 10.18162/fp.2022.a255

CHRONIQUE • Numérique en éducation

Les outils d'écriture numériques au primaire

Le recours aux technologies numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage constitue un objet d'étude privilégié, en particulier au cours des dernières années (Gaudreau et Lemieux, 2020; Grégoire, 2021; Lassault et Ziegler, 2018; Romero et al., 2017). En outre, les outils numériques occupent une place grandissante dans les salles de classe québécoises, et ce, dès le plus jeune âge. Au primaire, puisque l'apprentissage de l'écriture fait directement partie des objectifs prioritaires de l'école (Simard et al., 2019), une part non négligeable du temps en classe est consacrée à des activités de ce type, dont certaines sont susceptibles de mobiliser des outils d'écriture numériques.

Du technophobe au technophile, il semble exister tout un spectre d'enseignants qui désirent miser sur les potentialités du numérique, mais qui identifient aussi certaines limites (Aparicio et al., 2019). Il importe en effet de nuancer l'opinion selon laquelle le numérique représente forcément une plus-value, car un outil mal conçu, numérique ou non, n'aura pas les effets escomptés. Les enseignants se doivent alors d'être critiques quant aux outils qu'ils mobilisent. Cette chronique s'inscrit dans cette lignée et présente quelques enjeux à considérer lors de la sélection d'un outil d'écriture numérique au primaire auprès de scripteurs débutants. Notre propos s'articule autour des capacités cognitives, attentionnelles et motrices de ceux-ci ainsi que la nécessité de miser sur un contexte écologique de production.

Les enjeux cognitifs, attentionnels et moteurs relatifs aux scripteurs débutants

Chez l'adulte ou tout autre scripteur compétent, la transcription, un sous-processus de l'écriture qui réfère entre autres aux composantes graphomotrices et orthographiques, est généralement une tâche automatisée et inconsciente (Willingham, 1998). Dans un tel cas, peu de ressources cognitives et attentionnelles sont nécessaires. Cela est néanmoins plus difficile pour les scripteurs débutants, car cette tâche n'est pas automatisée : cela leur demande alors une attention soutenue et consciente (Graham et al., 2008; Just et al., 1996). Ces limites s'expliquent en partie par l'âge des scripteurs, car la maturation du cerveau dépend de l'âge, de la cognition et de l'attention qui sont fortement liés (Barrouillet, 1996). Cela étant dit, l'outil d'écriture numérique mobilisé doit être simple d'utilisation, puisqu'il ne doit pas constituer une contrainte supplémentaire pour le scripteur et accaparer davantage de ressources cognitives et attentionnelles, qui elles, sont limitées.

Il importe alors de départager de façon sommaire les outils d'écriture numériques afin d'identifier ceux qui correspondent le mieux aux caractéristiques et aux besoins de ce type de scripteur. Déjà, certains outils misent sur des modalités d'écriture différentes, entre autres l'écriture dactylographique ainsi que l'écriture manuscrite, et mobilisent une variété de supports et d'outils de transcription (Alamargot et Morin, 2015). D'une part, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'écriture dactylographique et à l'utilisation du clavier auprès de scripteurs débutants. Les conclusions de ces derniers suggèrent que la gestion de cet outil de transcription et le va-et-vient entre celui-ci et l'écran lors de l'écriture mobilisent une importante part de l'énergie mentale disponible et de l'attention (Neumann, 2018) . Cela s'explique en partie par une maîtrise lacunaire du clavier, en l'occurrence la localisation spatiale des touches préformées, qui est plus marquée chez les apprenants en bas âge. Peake, Diaz et Artiles (2017) soulignent également que ce faible niveau de maîtrise du clavier est susceptible d'entraîner une diminution de la vitesse d'exécution et une augmentation des erreurs orthographiques commises, tant cette activité est exigeante. Ainsi, le recours à cette modalité d'écriture et à ce type d'outil de transcription semble peu adapté pour un scripteur débutant.

D'autre part, plusieurs recherches se sont intéressées à l'écriture manuscrite et suggèrent que la mémorisation serait facilitée dans ce contexte de production, notamment par la réalisation du geste moteur impliqué lors du tracé (Longcamp et al., 2005). Cette modalité permettrait aussi aux scripteurs débutants d'écrire plus rapidement, selon les conclusions de Connelly, Gee et Walsh (2007). Cela dit, les outils numériques d'écriture manuscrite comportent certains enjeux, entre autres liés aux supports mobilisés. L'utilisation d'un outil scripteur tel qu'un stylet à pointe plastique sur une surface de verre (p. ex., tablettes) entraîne, dans la plupart des cas, un sentiment de glissement lors de l'écriture (Jolly et Gentaz, 2013). Puisque l'écriture manuscrite repose en partie sur la capacité de l'apprenant à contrôler la dynamique de l'outil scripteur, cet effet de glissement importe (Wann et Nimmo-Smith, 1991). Les apprenants en bas âge, dont le sous-processus de transcription n'est pas encore automatisé pour la plupart, seraient d'autant plus susceptibles de rencontrer ce type de difficultés, car cela affecte la gestion de leurs mouvements. Les adultes, qui sont identifiés comme des scripteurs compétents et dont le sous-processus de transcription est automatisé, seraient capables de s'adapter à une surface plus glissante et de compenser les effets de celle-ci.

Le contexte écologique de production, un aspect primordial

Jusqu'ici articulés autour des modalités, des supports d'écriture et des outils de transcription, nos propos tendent vers un même constat, en l'occurrence l'importance de miser sur un contexte écologique de production. Lorsque les conditions naturelles d'écriture manuscrite sont préservées au mieux, notamment en ayant recours à un outil scripteur pour produire le geste moteur de façon automne sur une surface plane et peu glissante, cela semble optimal pour l'apprentissage. Certains outils numériques existants destinés à l'écriture s'éloignent d'un contexte écologique de production, par exemple *Télémaque* qui mise sur l'utilisation d'un bras robotisé (Hennion et al., 2005) et *My Scrivener* qui mobilise un assistant robot (Palsbo et Hood-Szivek, 2012).

En conclusion

L'écriture est un apprentissage ardu et complexe qui nécessite la coordination de bon nombre de compétences, entre autres cognitives, attentionnelles et motrices (Jolly et Gentaz, 2013). Afin de parvenir à développer ces dernières, le recours à certains outils d'écriture numérique peut s'avérer probant, si ceux-ci misent sur la modalité, le support d'écriture et l'outil de transcription le plus adéquat, selon les caractéristiques du scripteur ciblé. À la lumière du virage massif vers le numérique en sciences de l'éducation, notamment avec la mise en place du *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), il nous apparaît essentiel que les enseignants déterminent les enjeux d'apprentissage de leurs apprenants afin de sélectionner, le cas échéant, l'outil qui convient le mieux.

Références

- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2015). Does handwriting on a tablet screen affect students' graphomotor execution? A comparison between Grades Two and Nine. *Human Movement Science*, 44, 32-41
<https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.08.011>
- Aparicio, X., Alamargot, D., Morin, M.-F. et Louis, J. (2019). Intérêts et limites des outils numériques pour l'apprentissage de la production écrite. *A.N.A.E.*, 163, 769-744.
- Barrouillet, P. (1996). Ressources, capacités cognitives et mémoire de travail: postulats, métaphores et modèles: La charge mentale. *Psychologie française*, 41(4), 319-338.
<http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=2545100>
- Connelly, V., Gee, D. et Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. *British journal of educational psychology*, 77(2), 479-492.
<https://doi.org/10.1348/000709906X116768>
- Gaudreau, H. et Lemieux, M.-M. (2020). *L'intelligence artificielle en éducation : un aperçu des possibilités et des enjeux, études et recherches*. Conseil supérieur de l'éducation.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/intelligence-artificielle-en-education-50-2113/>
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. et Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and writing*, 21(1), 49-69.
<https://doi.org/10.1007/s11145-007-9064-z>
- Grégoire, P. (2021). L'utilisation d'un outil numérique d'aide à la révision et à la correction à la fin du secondaire: effets sur la qualité de l'écriture. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 788-814.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4809>

- Hennion, B., Gentaz, E., Gouagout, P. et Bara, F. (2005). Telemaque, a new visuo-haptic interface for remediation of dysgraphic children. *IEEE: WorldHaptic*, 410-419. <https://doi.org/10.1109/WHC.2005.125>
- Jolly, C. et Gentaz, E. (2013). Évaluation des effets d'entraînements avec tablette tactile destinés à favoriser l'écriture de lettres cursives chez des enfants de Cours Préparatoire. *Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 20. <https://doi.org/10.3406/stice.2013.1080>
- Just, M. A., Carpenter, P. A. et Keller, T. A. (1996). The capacity theory of comprehension: new frontiers of evidence and arguments. *Psychological Review*, 103(44), 773-780. <https://doi.org/doi:10.1037/0033-295X.103.4.773>
- Lassault, J. et Ziegler, J. C. (2018). Les outils numériques d'aide à l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, (3), 111-121. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0111>
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M.-T. et Velay, J.-L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta psychologica*, 119(1), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239-246. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>
- Palsbo, S. E. et Hood-Szivek, P. (2012). Effect of robotic-assisted three-dimensional repetitive motion to improve hand motor function and control in children with handwriting deficits: A nonrandomized phase 2 device trial. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(6), 682-690. <https://doi.org/10.5014/ajot.2012.004556>
- Peake, C., Diaz, A. et Artiles, C. (2017). Alphabet writing and allograph selection as predictors of spelling in sentences written by Spanish-speaking children who are poor or good keyboarders. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 543-551. <https://doi.org/10.1177/0022219416642188>
- Romero, M., Netto, S. et Lepage, A. (2017). L'apprentissage de la programmation créative. Dans *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle* (p. 97-105). Presses Universitaire du Québec. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03400123>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Wann, J. et Nimmo-Smith, I. (1991). The control of pen pressure in handwriting: A subtle point. *Human Movement Science*, 10(2-3), 223-246. [https://doi.org/10.1016/0167-9457\(91\)90005-I](https://doi.org/10.1016/0167-9457(91)90005-I)
- Willingham, D. B. (1998). A neuropsychological theory of motor skill learning. *Psychological Review*, 105(3), 558. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9697430/>

Pour citer cet article

- Cuerrier, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Les outils d'écriture numériques : quels enjeux pour les scripteurs débutants [Chronique]. *Formation et profession*, 30(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a255>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a250>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Éduquer à l'autisme à travers la richesse créative des adultes autistes

Marie-Eve Lefebvre
Université de Montréal (Canada) 

doi: 10.18162/fp.2022.a250

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

L'autisme est considéré par l'American Psychiatric Association (2013) comme un trouble avec des difficultés sociales (p. ex., expression ou niveau de langage restreint, débit du discours plus lent ou plus rapide) et des comportements répétitifs et restreints, soit la pratique ritualisée d'activités. La prévalence internationale de personnes autistes est en constante augmentation, notamment en réaction aux critères de diagnostic plus génériques (Noiseux, 2016), c'est-à-dire que les indicateurs peuvent être reconnus chez davantage d'individus. Toutefois, au Québec, aucune statistique n'est disponible pour recenser le nombre d'adultes autistes (Institut national de santé publique du Québec, 2017). Une recension des recherches sur l'autisme dans les sciences sociales nous a amenée à constater que peu d'études se sont intéressées directement aux témoignages des personnes autistes. En effet, la majorité des observations sur les adultes autistes ont été effectuées auprès de leur entourage (Wehman et al., 2014). Plusieurs recherches (Elias et al., 2019; Wehman et al., 2014) émettent l'hypothèse que le manque d'éducation à l'autisme (c.-à-d. connaissances sur les besoins, les caractéristiques et l'hétérogénéité de l'autisme) est dû à l'absence des témoignages des personnes autistes. Pour améliorer l'éducation à l'autisme, plusieurs ouvrages permettent d'accéder à des récits autobiographiques (p. ex., Ouellette, 2011; Guerrero, 2018). En raison du format variable de ces récits (p. ex., recueil de poésie, art visuel, reportage vidéo), leur interprétation pourrait être plus ardue. Il serait donc pertinent d'analyser les témoignages d'adultes autistes

collectivement, comme le propose le recueil de récits autobiographiques « Notre richesse » (Adato et al., 2020). Il s'agit du premier ouvrage collectif québécois auquel 18 personnes autistes ont contribué. Dans ce document, les membres illustrent leur participation dans plusieurs domaines créatifs confondus. À cet effet, le présent article vise à identifier l'apport des adultes autistes à l'éducation à l'autisme. Pour atteindre cet objectif, nous réaliserons une analyse thématique inductive du collectif « Notre richesse » (Adato et al., 2020). Dans le cadre de cet article, nous présenterons les résultats partiels de cette analyse, soit un des six thèmes identifiés.

Méthodologie

Pour atteindre notre objectif, nous avons effectué une analyse de contenu inductive, qui consiste à analyser directement les données dans le but de faire émerger les thèmes pertinents et communs à l'objet de recherche (Strauss et Corbin, 1990). Dans notre cas, cette méthodologie permet d'analyser les récits autobiographiques du collectif pour faire émerger les thèmes associés à l'éducation à l'autisme. Une première lecture a été réalisée en relevant de manière inductive nos premières impressions. Six thèmes ont été identifiés à la suite d'une deuxième lecture. Nous avons ensuite contacté et rencontré les auteurs et autrices du collectif pour faire valider ces thèmes.

Résultats partiels

Dans cet article, un seul des thèmes est exploité, soit la « Redéfinition de l'autisme ». Précisément, les témoignages des personnes autistes ont permis de vulgariser les caractéristiques autistiques et comprendre l'autisme comme une différence plutôt qu'un trouble. Une des autrices a expliqué que sa communication n'a pas été la même selon l'interlocuteur parce qu'elle a fait preuve d'accommodement afin d'être bien comprise. D'autres ont illustré que leurs comportements restreints et répétitifs ont été des stratégies d'adaptation par leur nature calmante. Les « difficultés » autistiques ont donc été décrites comme des agissements positifs par les personnes autistes elles-mêmes. Elles ont semblé ainsi attester que la redéfinition de leurs caractéristiques autistiques, à travers l'enseignement de leurs propres expériences, a éduqué leur entourage.

Discussion conclusive

L'objectif de cette recherche étant d'identifier l'apport des adultes autistes pour l'éducation à l'autisme, nous caractérisons cet apport par la redéfinition des caractéristiques autistiques à la suite de l'analyse inductive du collectif « Notre richesse » (Adato et al., 2020). Cette recherche permet ainsi de prendre en compte les perspectives des personnes autistes, permettant, d'une part, de valoriser leur parole et de favoriser leur émancipation, et, d'autre part, de mobiliser leur voix dans la recherche en autisme chez les adultes au Québec. Wehman et ses collègues (2014) expliquent que la nécessité d'inclure et de collaborer avec des personnes autistes en recherche pour pallier le manque d'éducation sur les besoins, les caractéristiques et l'hétérogénéité de l'autisme est due à l'absence de prise en compte des personnes autistes. D'autres recherches doivent plus précisément cibler l'éducation à l'autisme dans la population générale, mais aussi l'intégration des adultes autistes dans tous les milieux. Les contextes

d'études postsecondaires sont particulièrement pertinents étant donné l'incidence à long terme sur les trajectoires de vie des autistes plus à risque de décrochage scolaire en raison de l'incompréhension entourant l'autisme chez les adultes (Elias et al., 2019).

Références

- Adato, C., Blackburn, S., Chair, I., Cloutier-Cadieux, V., Cruz-Guerrero, L., De Lannoy, M., Giroux, M., Guerrero, L., Kirkove, M., Lebrun, S., Lefrançois, M., Mady Art, Ouellette, A., Picotte, V., Pilote, É., Pipoye, et Vigier, E. (2020). *Notre richesse*. Aut'Créatifs.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5^e éd.). American Psychiatric Publishing.
- Elias, R., Muskett, A. E. et White, S. W. (2019). Educator perspectives on the postsecondary transition difficulties of students with autism. *Autism*, 23(1), 260-264. <https://doi.org/10.1177/1362361317726246>
- Guerrero, L. (2018). *Aimer dans l'imbroglia*. Livre d'artiste libre.
- Institut national de santé publique du Québec. (2017). *Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2310_surveillance_trouble_spectre_autisme.pdf
- Noisieux, M. (2016). *Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps: portfolio thématique*. Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population. <https://www.autismemonteregion.org/troubles-envahissants-du-developpement/prevalence-en-monteregion>
- Ouellette, A. (2011). *Musique autiste*. Gallimard.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M. et Cifu, G. (2014). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30-40. <https://doi.org/10.1177/1044207313518071>

Pour citer cet article

- Lefebvre, M.-E. (2022). Éduquer à l'autisme à travers la richesse créative des adultes autistes [Chronique]. *Formation et profession*, 30(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a250>



Borges, C., Lenzen, B., Loizon, D. (2021).
*Entre l'université et l'école : La temporalité dans
l'alternance en formation professionnelle en
enseignement d'éducation physique*. Les Presses de
l'Université Laval.

Naomie Fournier Dubé 
Université du Québec à Rimouski (Canada)

doi: 10.18162/fp.2022.a256

RECENSION

Dirigé par Cecilia Borges, Benoît Lenzen et Denis Loizon, ce livre met de l'avant diverses problématiques au regard de la temporalité dans la formation initiale et continue à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé [ÉPS]. Déployé à travers quatre parties distinctes, dix chapitres, puis une conclusion critique, il met de l'avant différents résultats de recherche, puis savoirs quant à : « *La temporalité dans les stages en alternance : apport de différents dispositifs de formation* » ; « *La temporalité dans l'accompagnement et la supervision de stagiaires dans le contexte de stages en alternance* » ; « *La temporalité dans des dispositifs de formation alternant théorie et pratique dans le contexte de cours* » ; « *La temporalité et les apprentissages issus de l'alternance dans les phases d'insertion professionnelle et de formation continue* ». Dans le texte qui suit, une synthèse des différents chapitres de l'ouvrage de Borges et ses collaborateurs (2021) précédera un point de vue au regard de ce livre.

Présentation

L'ouvrage de Borges et al. (2021) met en scène dix chapitres distincts abordant le thème de la temporalité au regard des stages, l'accompagnement des stagiaires, la théorie et la pratique, puis l'insertion professionnelle et la formation continue. La première partie aborde « *La temporalité dans les stages en alternance : apport de différents dispositifs de formation* » à travers deux chapitres. Pour cela, les auteurs du premier chapitre mettent l'accent sur les dispositifs de formation en alternance, puis la professionnalisation enseignante, par l'analyse de trois institutions. Les thématiques des stages, puis de l'apprentissage de la profession d'enseignant en ÉPS, permettent de conclure cette première section de l'ouvrage, à travers un deuxième chapitre qui met de l'avant les résultats d'une enquête par questionnaire.

La deuxième partie de ce volume, celle de « *La temporalité dans l'accompagnement et la supervision de stagiaires dans le contexte de stages en alternance* », est constituée d'un ensemble de trois textes structurés autour du thème de l'accompagnement. Pour décrire et comprendre la démarche de formation universitaire et de terrain, le troisième chapitre met de l'avant un questionnement au regard de l'articulation didactique, tandis que le quatrième chapitre aborde l'accompagnement sous l'angle des interactions. Pour mener à bien cette section, les auteurs s'intéressent, dans le cinquième chapitre, au rôle par le biais du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant associé.

Pour sa part, la troisième partie de l'ouvrage déploie trois textes qui abordent « *La temporalité dans des dispositifs de formation alternant théorie et pratique dans le contexte de cours* ». Le sixième chapitre présente une démarche de recherche-action participative lors de la formation initiale en ÉPS. Le septième chapitre fait voir le développement des habiletés d'observation et d'analyse de la gestion de classe, par l'entremise de visionnements vidéo. En guise de clôture de cette section, le huitième chapitre expose les résistances envers les savoirs didactiques dans ce champ.

La dernière partie de l'ouvrage déploie deux textes qui abordent « *La temporalité et les apprentissages issus de l'alternance dans les phases d'insertion professionnelle et de formation continue* ». Pour ce faire, le neuvième chapitre présente les raisons qui amènent à poursuivre des études universitaires aux cycles supérieurs, en articulant le sens au regard de la théorie et de la pratique. Dans le dernier chapitre, les auteurs abordent deux temporalités : la première discute de la formation initiale alors que la seconde de l'insertion professionnelle d'enseignants débutant en ÉPS. Le livre se clôt avec une conclusion qui expose une synthèse critique et une mise en perspective des textes de l'ouvrage, en plus de présenter une recherche empirique.

Point de vue

Au terme de sa lecture, le lecteur se sent instruit au regard de la thématique de la temporalité sous différents angles, dans le contexte de la formation professionnelle en ÉPS. Ce volume regorge de contributions provenant de différents coins de la francophonie : France, Québec et Brésil. Qui plus est, il met de l'avant une variété de propositions et de recherches qui permettent d'articuler et de promouvoir les pratiques, puis les recherches actuelles. Cet aspect constitue en soi sa plus grande force. En contrepartie, ce collectif a les défauts de ses qualités. Puisqu'il met l'accent sur la thématique de la temporalité de manière plurielle, il se dégage une sorte de mise en exergue des sections, sans toutefois tisser des liens entre les textes proposés.

En outre, l'introduction permet de dégager les liens entre les sections et les chapitres, puis contribue à une mise en place graduelle du thème central de l'ouvrage : la temporalité. Le livre ne doit pas être perçu comme un « guide pratique », mais davantage comme une mise en commun de chacun des angles de la temporalité abordée dans les différentes sections. En résumé, cet ouvrage met de l'avant un bon nombre d'expertises afin d'outiller tous ceux qui s'intéressent à la formation initiale et continue des enseignants d'ÉPS.

Pour citer cet article

Fournier Dubé, N. (2022). Borges, C., Lenzen, B., Loizon, D. (2021). Entre l'université et l'école : La temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique. Les Presses de l'Université Laval [Recension]. *Formation et profession*, 30(1), 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a256>



Roelens, C. (2021), *Manuel de l'autorité :
La comprendre et s'en saisir.*
Lyon : Chronique sociale

Christophe Point
Université de Sherbrooke (Canada)

doi: 10.18162/fp.2022.a257

RECENSION

À l'instar de Arendt, Gauchet, Ricoeur, Prairat, Foray, Camille Roelens part du constat qu'exercer l'autorité ne va plus de soi, et qu'à l'heure des sociétés démocratiques, cette dernière n'est plus une évidence. De plus, dès l'introduction, il montre à quel point l'autorité est un concept à la fois vaste, problématique, ancien, mais aussi difficilement identifiable lorsque tout va bien. En effet, définir l'autorité comme « un moyen d'avoir une influence sur quelqu'un sans avoir à lui imposer ses actions » (p. 21) montre bien la difficulté de cerner ce concept. Pourtant, l'auteur s'y essaie avec conviction. En ce sens, il fait œuvre de philosophe, car au-delà de la multiplicité des figures et des expériences de l'autorité, l'auteur cherche à indiquer ce qui est commun à toutes ces formes et qui constituerait la « bonne » autorité (au sein des sociétés démocratiques modernes). Cette recherche nous guide tout au long de l'ouvrage à partir du point de départ suivant.

L'autorité serait au cœur d'une relation entre des individus conscients de construire cette relation d'une certaine façon, c'est-à-dire en établissant un certain partage des responsabilités reconnues (tacitement et momentanément) comme légitimes par les membres de cette relation. Or, lorsque le partage d'un butin nous semble mauvais, c'est parce que notre part est soit trop faible (on critiquera alors dans ce cas les excès d'autorité d'autrui), soit trop importante (on déplorera alors le manque d'autorité des uns et des autres) (p. 16-17). On le comprendra, l'autorité devient une composante relationnelle, une « influence » (p. 21), cherchant à reconnaître puis équilibrer la responsabilité et l'autonomie de chacun. Cette idée va alors se déplier en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, l'auteur s'affaire, à la suite des travaux de Gauchet, à montrer en quoi l'autorité est un invariant anthropologique des sociétés humaines qui leur permet de durer dans le temps en fluidifiant les relations interindividuelles en son sein. En ce sens, l'autorité appartient au monde social, et, pour nos démocraties modernes, l'exigence d'une autonomie individuelle et collective teinte désormais son incarnation quotidienne. En effet, selon Gauchet, l'idée moderne d'appartenir à une société où chacun est, en droit, également libre nécessite un travail de transformation de l'autorité en faveur de l'apprentissage de l'autonomie (pour pouvoir jouir, comme mes égaux, de mes droits). Être auteur de sa vie grâce à l'autonomie, qu'elle soit individuelle ou collective, nécessite donc des outils pour initier et accompagner les individus à cette double injonction à la responsabilité et à la liberté. Et l'autorité est devenue un de ces outils.

Dans ce deuxième chapitre, l'auteur s'attache à expliciter les différents usages de l'autorité pour la définir au-delà de ce qu'elle n'est pas (le pouvoir, le droit, la violence, la manipulation, l'autoritarisme, etc.) ou ce qu'elle n'est plus. En effet, l'auteur distingue bien ici l'autorité traditionnelle, qui se fondait, d'une part, sur la reconnaissance partagée « d'une supériorité incontestable de certains sur d'autres » (p. 47) et, d'autre part, sur la priorité du collectif sur l'individuel, mais qui n'est plus l'autorité d'aujourd'hui. Cependant, de nos jours, l'autorité garde ceci en commun avec sa forme traditionnelle la nécessité de faire reconnaître sa - parfois ô très fragile - légitimité (p. 53). Ces usages, ou fonctions, de l'autorité moderne sont ainsi l'autorisation (de vivre telle ou telle expérience), l'augmentation (de ses capacités et de son autonomie) et le fait de rendre auteur (de ses choix et de son bonheur) des individus. Ils permettent à Camille Roelens de définir l'autorité comme suit : « toute proposition de médiation entre les individus ou entre un individu et le monde, impliquant l'influence d'un individu sur un autre, pouvant, si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte, participer à le rendre durablement auteur de son individualité et de son autonomie » (p. 60).

Enfin, le troisième chapitre s'interroge, parmi les multiples figures d'autorité disponibles à notre époque, sur les critères d'une « bonne » autorité. Selon l'auteur, celle-ci doit être explicite (ce qui est nécessaire sur le long terme pour être crédible), bienveillante (tout en évitant le paternalisme) et témoigner « d'une reconnaissance d'autrui comme sujet singulier » (p. 72). Ce troisième critère, celui de la reconnaissance, est indispensable pour éviter que le mépris de l'un ne vienne nuire à l'autre. Sans cela, la posture de service et la complémentarité des deux membres de cette relation ne seraient plus possibles. Par ces considérations, le propos s'oriente alors vers l'éthique comme moyen de cadrer et guider les usages de l'autorité. Ici, deux balises sont posées et conclues dans le chapitre : le souci de justice (travaillé par Eirick Prairat) et l'éthique minimale (proche de celle de Ruwen Ogien). Elles permettent ainsi à chacun et chacune d'exercer son autorité en reconnaissance de l'autonomie individuelle de chacun à sa juste et égale mesure (p. 80-81).

Ce n'est qu'en conclusion que cinq terrains de « questions sensibles » actuellement pour l'autorité sont mentionnés, mais brièvement et on aimerait en savoir plus : la fin du sexisme dans l'exercice de l'autorité, le rôle des médias dans le fragile équilibre entre autorité, confiance et vérité, la transformation de l'autorité nécessaire aux transmissions culturelles, la confrontation de l'humanité aux enjeux environnementaux, et enfin la confrontation aux enjeux bioéthiques. Gageons que l'auteur explore davantage, dans d'autres écrits, ce riche travail (p.115-116).

Cet ouvrage a donc le mérite de rendre accessibles les principaux apports de la recherche philosophique depuis un demi-siècle de « crise de l'autorité », et d'offrir un ensemble de ressources utiles pour exercer l'autorité de nos jours (les exemples amusants et chatoyants ponctuant souvent la lecture). On appréciera également la diversité des outils pédagogiques de cet ouvrage : synthèse, FAQ, glossaire, médiathèque commentée, bibliographie générale et thématique, etc. Cet ensemble d'outils pédagogiques nous convainc de la qualité de ce travail et de son intérêt pour tous les acteurs du monde éducatif qui s'intéressent à l'autorité.

Pour citer cet article

Point, C. (2022). Roelens, C. (2021), Manuel de l'autorité : La comprendre et s'en saisir. Lyon : Chronique sociale [Recension]. *Formation et profession*, 30(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a257>