



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 11 | n°1 | printemps 2021

Diversité et soutien à l'apprentissage

Recherche et milieu de pratique

Connaissances et réussite éducative



L'alliance université-milieus de pratique au service du bien-être *et de la réussite éducative en contexte de diversité*

Alex Dupuis, Groupe 101

Le dragon de Komodo

L'emblème national de l'Indonésie est le dragon de Komodo, un lézard appartenant à la famille des varans et qui vit dans les prairie et les savanes de certaines îles du pays. Bien que ce reptile ne crache pas de pressionnante. Sa taille impressionnante. Les males peuvent atteindre à l'âge adulte. L'espérance en moyenne dans son habitat congénères. La femelle dragon de Komodo est capable de se reproduire sans l'intervention d'un mâle, ce qui la rend exceptionnelle. Rare sont les vertébrés qui peuvent donner naissance de cette façon! Cet animal peut émettre plusieurs types de sifflements et de grondements pour effrayer les autres mâles ou pour marquer sa soumission durant la période de

prairies

✓ Corriger

✗ Ignorer

Pluriel - Prairies et **les** doivent être du même genre et du même nombre.

Pour apprendre de ses erreurs.

Correcteur
Dictionnaires
Guides



Antidote

www.antidote.info

Coordination de production

Louise Trudel
Sylvain Decelles
Mary Eva

Mise en page

Samuel Paul

Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Dans la revue, le masculin est employé à titre épïcène.

Il est à noter que la revue applique les règles de la nouvelle orthographe.

Les photos ont été fournies par les auteurs.
Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
4545 rue Pierre-De Coubertin
Montréal, Qc
H1V 0B2
www.conseil-cpiq.qc.ca

Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)
ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)
ISBN 1927-3215 (version imprimée)
ISBN 1927-3215 (version pdf)
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2021
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2021

En couverture

Mosaïque de photos
fournies par des auteurs



4 Mot de la rédaction

par Nadia Rousseau, Dominic Voyer et Lise-Anne St-Vincent

7 Les alliances université-milieux de pratique au service du développement professionnel

par Nathalie S. Trépanier, Josée-Anne Gouin, Nancy Gaudreau, Isabelle Maillet, André Messier et Gisèle Lalonde

12 La recherche-développement pour actualiser l'alliance universités-milieux de pratique

par Léna Bergeron, Nadia Rousseau, Amélie Bédard, Geneviève Bergeron et Catherine Mercure

16 La diversité, le bien-être et la réussite au sein du RÉVERBÈRE

Qu'en pensent les partenaires ?

par Corina Borri-Anadon, Alain Huot, Cynthia Laforme et Angela AuCoin

20 Stratégies d'accompagnement vers le bien-être et la réussite éducative de tous en contexte de diversité

Coréfléchir et coconstruire

par Laurie Carlson Berg, Lise-Anne St-Vincent, Alain Huot, Jean Labelle, Andréanne Gélinas-proulx et Gisèle Lalonde

24 Favoriser le bien-être et la réussite éducative chez les élèves en difficulté

Autodétermination et intervention psychosociale par la nature et l'aventure

par Sébastien Rojo et Tara Flanagan

28 La pleine reconnaissance du lien entre l'apprentissage et le bien-être à l'école

Entrevue avec Gaëlle Espinosa

par Nadia Rousseau

34 What have we learned from the COVID-19 global pandemic ?

About school principals and the inclusion of students with special education needs

by Steve Sider and Nadine Trépanier-Bisson

38 Changer la culture de l'école pour favoriser la réussite en contexte de diversité

Expérience d'efforts conjoints

par Anne Lessard et Geneviève Crête

42 L'accueil des élèves autochtones dans nos écoles

Un récit d'expérience

par Pierre Rousseau

48 Viser la justice scolaire en milieu pluriethnique et plurilingue

Exemples de collaborations négociées entre les milieux scolaires et universitaires

par Sonia Robitaille, Marie-Odile Magnan, Valérie Amireault, Réginald Fleury et Simon Collin

52 Évaluer les programmes pour mieux soutenir la scolarisation des jeunes placés

par Mélissa Ziani, Martin Goyette, Josée Kassabian et Sandra Reise

56 L'implantation de l'enseignement explicite dans un collège en Suisse en pleine réforme constructiviste

Origines, résultats et pistes d'amélioration

par Thérèse Laferrière, Caroline Marion, Stéphane Allaire, Josée Beaudoin et Sophie Nadeau-Tremblay

L'alliance université-milieux de pratique au service du bien-être et de la réussite éducative en contexte de diversité



Nadia Rousseau, UQTR
Dominic Voyer, UQAR
Lise-Anne St-Vincent, UQTR

L'enseignement à une diversité d'élèves, dans une visée de bien-être et de réussite éducative, peut être synonyme de défis professionnels stimulants pour certains, ou plutôt de craintes et de doutes quant à sa faisabilité pour d'autres. En effet, la prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins peut constituer un phénomène générant des situations particulièrement complexes. Ce phénomène est d'autant plus important que chaque élève appréhende l'apprentissage selon ses propres points d'ancrage, que ce soit ses ancrages cognitifs, ses déterminants socioculturels ou son histoire affective. Pour sa part, l'enseignant aborde son rôle de soutien à l'apprentissage en fonction de ses propres croyances et expériences passées. Dès lors, la réponse aux besoins de l'élève peut constituer un défi à relever (ou un problème à gérer) suscitant la recherche de solutions (ou le doute quant à la place légitime de cet enfant dans la classe).

Sans grande surprise, au fil des quinze dernières années, l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) en réponse aux besoins qu'engendre la prise en compte de la diversité en classe gagne en importance. Toutefois, l'accès à ces connaissances demeure trop souvent problématique, en ce sens qu'elles sont notamment peu ou difficilement transposables en contexte scolaire. Pourtant, l'utilisation des CIR en éducation revêt une grande importance pour la réussite et le bien-être en contexte de diversité puisqu'elle favorise non seulement l'apprentissage, mais également le développement optimal des élèves : un élément fondamental pour l'atteinte d'une réussite éducative. Ainsi, que l'on gère les ressources dans l'organisation, que l'on intervienne en enseignement primaire, secondaire ou encore à l'éducation des adultes ou à la formation professionnelle, les mêmes questions se posent : Comment enseigner à une diversité d'élèves ? Quelles stratégies mobiliser ? Où situer la réussite scolaire dans cette notion de réussite éducative ? Dans quelle mesure le bien-être contribue-t-il à la réussite éducative ?

Devant ce tourbillon d'interrogations et les défis entourant la transposition des CIR au contexte de classe, de nombreux chercheurs et praticiens francophones du Québec et d'autres provinces canadiennes¹ ont décidé d'unir leurs forces respectives pour mieux percevoir, comprendre et faire l'enseignement à une diversité d'élèves en explorant, d'une part, les CIR les plus susceptibles de contribuer à l'enseignement dans ce contexte, et d'autre part, la forme que pourrait prendre ces connaissances afin qu'elles soient vraiment utiles sur le terrain. Qui plus est, il faut comprendre ici que l'enseignement en contexte de diversité concerne non seulement le personnel enseignant, mais aussi tous les acteurs de l'éducation qui gravitent autour des élèves, notamment la direction d'établissement, les professionnels des services éducatifs complémentaires et des organismes de la communauté, les parents et les jeunes eux-mêmes.

C'est dans ce contexte qu'a pris naissance, en 2018, le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE : <https://reverbereeducation.com/>).

C'est dans cette visée que ce numéro de la Revue Apprendre et enseigner aujourd'hui présente une série de 12 textes écrits ou réfléchis en dyade université/milieu, certains par les membres du RÉVERBÈRE (textes 1 à 6) et d'autres en réponse à l'appel de propositions (textes 7 à 12).



La première série de textes aborde les alliances souhaitées entre les universités et les milieux de pratiques ; des pistes de réflexion entourant les concepts d'émotions, de bien-être, de diversité et de réussite éducative ; des propositions d'action visant à soutenir l'accompagnement de leaders en éducation ; et la valeur ajoutée de l'autodétermination et de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure en soutien au bien-être et à la réussite éducative en contexte de diversité.

La deuxième série de textes aborde la prise en compte de la diversité à l'école sous différentes perspectives, notamment, celle des directions d'établissement dans la gestion de la Covid-19 ; la mise en place d'une culture scolaire axée sur l'apprentissage des élèves, la réflexion sur les formes d'évaluation et l'accroissement de pratiques collaboratives ; la prise en compte de la perspective autochtone en classe et à l'école ; l'inclusion et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration et la scolarisation des jeunes placés ou en rupture de services.

L'ensemble des textes proposés dans ce numéro thématique met clairement en évidence la valeur ajoutée de l'alliance université-milieu en réponse aux besoins et défis rencontrés dans l'école d'aujourd'hui. Pour les chercheurs, le partenariat avec différents contextes éducatifs permet non seulement d'assurer la pertinence sociale de la recherche, mais également d'offrir une programmation de recherche ancrée dans les réels besoins des milieux et de ses acteurs. Pour ces acteurs, le partenariat avec les chercheurs permet tantôt de confirmer la pertinence de certaines pratiques, tantôt d'être exposés à de nouvelles pratiques prometteuses susceptibles de contribuer au plaisir d'enseigner, ou tout simplement, au plaisir d'être à l'école. Chose certaine, il faudra retenir de ce numéro que l'alliance université-milieu, pour le bien-être et la réussite des élèves en contexte de diversité est aujourd'hui un incontournable.

Que vous soyez acteurs universitaires ou acteurs de terrain, nous espérons vivement que les pages qui suivent sauront nourrir vos réflexions et vos pratiques.

Bonne lecture !

La rédaction de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, Volume 11 numéro 1 du printemps 2021, est sous la responsabilité des professeures Nadia Rousseau et Lise-Anne St-Vincent de l'Université du Québec à Trois-Rivières et du professeur Dominic Voyer de l'Université du Québec à Rimouski. Le montage, la publication et la diffusion de la revue sont coordonnés par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.



**Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec**

www.conseil-cpiq.qc.ca  

**Secrétariat aux
relations canadiennes**
Québec  



¹ Alberta, Québec, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Manitoba et Saskatchewan.

Nos membres

- AQEFLS** : Association québécoise des enseignants de français langue seconde
- AQÉSAP** : Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
- AQEUS** : Association québécoise pour l'enseignement en univers social
- AQPSE** : Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
- AQPS** : Association québécoise des professeurs de santé
- AQUOPS** : Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
- SPHQ** : Société des professeurs d'histoire du Québec
- AQAET** : Association québécoise alternance études-travail
- AQIFGA** : Association des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
- CEMEQ** : Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
- CNIPE** : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
- CRAIE** : Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
- L'ADOQ** : L'Association des orthopédagogues du Québec

Les établissements d'enseignement

Institut secondaire Keranna
Collégial international Sainte-Anne

Les adhésions individuelles

Nous avons également une cinquantaine de membres individus notamment de futurs enseignants.

Les alliances université-milieux de pratique au service du développement professionnel



NATHALIE S. TRÉPANIÉ

Doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal
Professeure titulaire
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal



JOSÉE-ANNE GOUIN

Doctorat en psychopédagogie, Université Laval
Professeure adjointe
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval



NANCY GAUDREAU

Doctorat en psychopédagogie, Université Laval
Professeure titulaire
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval



ISABELLE MAILLET

Agente pédagogique
Services d'appui à l'éducation
Ministère de l'Éducation et du Développement de la
petite enfance du Gouvernement du Nouveau-Brunswick



ANDRÉ MESSIER

Maîtrise en administration scolaire
Directeur général adjoint
Services éducatifs
Conseil des écoles francsaskoises



GISÈLE LALONDE

Maîtrise en éducation, Université de Saskatchewan
Coordonnatrice des services aux élèves
Services éducatifs
Conseil des écoles francsaskoises

À partir des attentes exprimées par des partenaires du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) sur les formes de soutien souhaitées de la part des universités pour leur développement professionnel (DP) et leur bien-être, notre équipe s'est penchée sur les alliances effectivement mises en place par les universités. Nous proposons une réflexion sur les alliances souhaitées et les alliances existantes entre les universités et les milieux de pratique à partir des réponses obtenues par les uns et les autres. Dans un premier temps, nous discuterons de l'apport possible de ces alliances sur le DP, puis nous réfléchirons sur les avantages et les limites de celles proposées par les universités à l'égard des besoins des partenaires issus des milieux de pratique.

Les alliances entre les universités et les milieux éducatifs s'inscrivent dans la mission des établissements universitaires. L'équipe thématique sur le DP du RÉVERBÈRE s'est penchée sur les liens entre les alliances souhaitées et les alliances existantes entre ces milieux du point de vue de ses partenaires.

Lors du séminaire annuel du RÉVERBÈRE, qui s'est tenu le 17 novembre 2020, des partenaires des milieux de pratique représentant des milieux éducatifs canadiens – c'est-à-dire du Québec, du Nouveau-Brunswick et de la Saskatchewan ainsi que des chercheuses membres de l'équipe thématique sur le DP rattachées à des universités situées au Québec, en Saskatchewan et en Nouvelle-Écosse – ont échangé lors d'une rencontre virtuelle.

Une partie de ces échanges a porté essentiellement sur les trois questions suivantes :

1. Existe-t-il des alliances entre votre milieu et l'université pour soutenir le DP dans votre organisation (le vôtre ou celui des membres de votre organisation) ? Si oui, lesquelles ?
2. Que souhaiteriez-vous comme alliances pour votre DP ou celui des membres de votre organisation ?
3. Comment les universités peuvent-elles vous aider dans votre DP ou celui des membres de votre organisation ?

Ces questions ont par la suite fait l'objet d'un sondage *Google form*. De leur côté, les professeurs membres de l'équipe thématique sur le DP avaient préalablement été invités à révéler des alliances existantes entre leur établissement et les milieux de pratique.

Le texte qui suit propose une réflexion sur les alliances établies entre ces milieux et les attentes exprimées par les partenaires.

Les alliances existantes du point de vue des milieux de pratique

Les partenaires des milieux de pratique ont tous répondu positivement à la question sur l'existence d'alliances destinées à soutenir leur DP avec les universités. Outre les éléments portant sur la formation initiale des professionnels, les alliances portent généralement sur les formations

en soutien à la pratique pouvant prendre la forme d'un « accompagnement ponctuel » en fonction des besoins exprimés par le milieu. La formation continue de 2^e cycle a également été mentionnée de même que l'intégration de l'organisation partenaire à des activités ou des partenariats de recherche. Enfin, les présentations de chercheurs à des colloques ou des congrès sont également considérées comme une source de DP.

Les alliances souhaitées par les milieux de pratique

En ce qui touche les alliances souhaitées sur le DP, elles portent particulièrement sur l'importance de prendre en considération les besoins des milieux de pratique. Les réponses obtenues s'articulent autour de trois axes : la formation, le soutien ou l'accompagnement, ainsi que la recherche.

Que ce soit de manière explicite ou implicite, les réponses fournies par les partenaires soulignent l'importance d'aligner les activités de formation ou de recherche avec les orientations des milieux de pratique. En ce sens, une offre de formation adaptée aux besoins et aux réalités des milieux éducatifs ou la reconnaissance de certains domaines d'activités professionnelles par le milieu universitaire serait bienvenue. C'est ainsi que l'on considère l'offre de formations portant sur des thématiques spécifiques d'intérêt ou d'actualité par les universités, telles que :

- l'inclusion des élèves ;
- l'accompagnement de l'adulte ;
- l'enseignement explicite ;
- la francisation en milieu minoritaire.

Dans le même ordre d'idées, les partenaires soulignent l'importance que les universités soutiennent le DP des acteurs des milieux éducatifs par le développement de compétences spécifiques directement liées au développement et à l'affinement de l'expertise des acteurs des milieux de pratique. Les réponses obtenues vont autant dans le sens de l'importance des formations créditées que des formations non créditées. En fait, l'élément essentiel qui émane des réponses des partenaires sur les alliances souhaitées avec le milieu universitaire porte particulièrement sur la réponse aux besoins exprimés par les milieux de pratique.

Le tableau 1 résume les alliances existantes et celles qui sont souhaitées par nos partenaires des milieux de pratique.

Tableau 1.

Résumé des alliances existantes et des alliances souhaitées par les partenaires des milieux de pratique avec les universités sur le DP

ALLIANCES EXISTANTES	ALLIANCES SOUHAITÉES
<p>Formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formations créditées initiales • Formations créditées de cycles supérieurs (p. ex., microprogramme) • Participation à des congrès ou colloques 	<p>Formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation sur des thématiques spécifiques • Formation diversifiée qui répond aux besoins des milieux, avec des contenus sur mesure • Formation créditée ou non créditée • Partenariat pour la formation continue ; collaboration avec les milieux de pratique • Formation adaptée • Horaires variés pour les offres de formation
<p>Accompagnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaboration avec l'université pour recevoir un accompagnement ponctuel 	<p>Accompagnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement sous la forme de mentorat ou de <i>coaching</i> • Soutenir la mise en œuvre de mentorat • Coconstruction du DP
<p>Recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partenariat de recherche ou implication dans des activités de recherche 	<p>Recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implication dans des recherches-actions liées aux réalités du terrain • Partenariat à des projets ponctuels ou à plus long terme

Alliances proposées par les universités

Du côté des universités, plusieurs modalités de DP sont destinées aux professionnels œuvrant en milieux éducatifs. Comme le résume le tableau 2, les universités proposent des formations initiales professionnelles et des formations professionnelles créditées de cycles supérieurs en s'arrimant à la fois aux exigences gouvernementales ou paragouvernementales, selon les cas, ainsi qu'aux besoins des milieux. Les chercheuses expliquent toutefois diverses autres modalités d'alliances avec les milieux éducatifs. Il existe notamment des associations entre les universités et des écoles partenaires ou avec des conseils scolaires, ou encore, plus largement, avec la communauté. Ces alliances sont destinées à la formation initiale ou continue, créditée ou non créditée, ponctuelle ou non. D'autres formations sont également offertes en réponse aux impératifs et exigences des ordres professionnels (p. ex., en psychoéducation).

Par ailleurs, en lien avec la fonction recherche, des alliances existent avec les professeurs, sur des bases individuelles ou institutionnelles. Enfin, le soutien ou l'accompagnement des professionnels dans les milieux de pratique s'expriment, soit par le biais de la recherche ou, de façon plus formelle, par les institutions universitaires qui conviennent d'ententes particulières avec certains milieux pour soutenir leurs différents acteurs, ou par la supervision en situation de formation initiale ou continue. L'accompagnement ou le soutien en équipe, s'il n'a pas été formellement mentionné par nos partenaires, se retrouve ainsi dans l'offre d'activités de DP de plusieurs universités, soit par le biais d'ententes de collaboration spécifiques ou par l'implication des milieux de pratique à des activités de recherche.

Des activités de formation étudiante en partenariat avec les milieux éducatifs sont également ressorties comme un type d'alliance issue du milieu universitaire, comme dans cet exemple de coédition et de rédaction qu'offre la revue *InspireAction* (Université du Québec à Rimouski [UQAR]).

Tableau 2. Résumé des alliances université-milieu de pratique pour soutenir le DP

Milieux éducatifs	Université
<p>Formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formations créditées initiales • Formations créditées de cycles supérieurs (p. ex., microprogramme) • Participation à des congrès ou colloques 	<p>Formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formations créditées initiales et de cycles supérieurs • Supervision de stages • Formations non créditées (certaines offrent une passerelle à des formations créditées) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Activités ponctuelles ○ Formation courte et ponctuelle ○ Enseignement à distance ou en ligne (ouvert à tous)
<p>Accompagnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaboration avec l'université pour recevoir un accompagnement ponctuel 	<p>Accompagnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement dans les milieux de pratique • Enseignement assisté • Partenariat avec des écoles ou des conseils scolaires
<p>Recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partenariat de recherche ou implication dans des activités de recherche 	<p>Recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partenariats de recherche institutionnels ou individuels • Formations non créditées pouvant mener à des programmes de formation créditée : <ul style="list-style-type: none"> ○ formations en ligne ouvertes à tous ○ formation à distance ou en ligne en mode synchrone ou asynchrone ○ activités ponctuelles de formation continue en présentiel ou à distance

Apport possible de ces alliances sur le DP

À la lumière des alliances existantes et souhaitées par les partenaires des milieux de pratique, il semble que les universités cherchent à ce que leurs propositions d'alliances tiennent compte des préoccupations et des besoins exprimés par ces milieux. En outre, on assiste à l'émergence de diverses formes de collaboration, voire de partenariat entre les universités et les milieux éducatifs dans l'optique de soutenir le plus adéquatement possible le DP des acteurs concernés. Telles que nous les concevons dans notre équipe thématique, les alliances émanant des universités doivent soutenir le DP et le bien-être des acteurs des milieux éducatifs. Selon cette perspective, l'existence de certaines activités offertes en soutien aux milieux de pratique peuvent se révéler facilitatrices d'éventuelles initiatives de recherche avec les universités. Ces activités de recherche peuvent alors s'actualiser sous diverses formes et donner lieu notamment à la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement.

Avantages et limites des alliances proposées par les universités par rapport à celles souhaitées par les milieux de pratique

De façon générale, les partenaires des milieux éducatifs de notre équipe souhaitent que les universités les accompagnent dans leur processus de DP. Bien que ce soutien puisse s'exprimer sous différentes formes (mentorat, consultation, communautés de pratique, etc.), il exige toutefois la présence et la disponibilité des ressources humaines universitaires possédant l'expertise nécessaire pour répondre aux besoins exprimés par les milieux de pratique. En outre, il n'y a pas de dispositif de formation ou d'accompagnement sans inconvénient. Par exemple, si le développement traditionnel de programmes de formation en présentiel est exigeant en matière de temps, de ressources financières et d'expertises humaines, la mise en ligne d'un programme d'enseignement en ligne comme un MOOC ([Massive Open Online Course] formation en ligne ouverte à tous) peut l'être tout autant. Par leur fonction de formation, les universités investissent quand même certaines de leurs ressources humaines dans des alliances avec les milieux de pratique. Toutefois, à cause de leur fonction de recherche,

elles s'investiront davantage dans de telles initiatives lorsqu'elles se rattachent à des subventions de recherche.

Par ailleurs, si la formation créditée représente une voie traditionnelle de DP pour les acteurs des milieux de pratique, les formations ponctuelles sous toutes leurs formes répondent à des besoins de formation immédiats, tout en pavant la voie vers des avenues de possibles collaborations individuelles ou institutionnelles. Les universités ont donc intérêt à agir de façon proactive pour publiciser leurs offres de formation ou d'accompagnement auprès des milieux éducatifs pour rejoindre les acteurs avec lesquels elles souhaitent créer des liens. Conscientes des demandes émanant des milieux éducatifs, les universités en arrivent donc à proposer des activités de formation ponctuelle, qui peuvent éventuellement s'arrimer et s'inscrire dans des programmes de formation créditée. Ces activités de formation doivent cependant s'assurer de rester pertinentes pour répondre aux attentes, demandes et besoins des milieux de pratique.

Conclusion

À partir des attentes et des alliances existantes entre les milieux éducatifs et les universités concernant le DP, ce texte avait pour but de proposer une réflexion sur l'apport possible, les avantages et les limites de ces alliances. Si les partenaires des milieux de pratique interrogés ont tous répondu positivement à la question portant sur l'existence des alliances entre leur milieu et l'université pour soutenir le DP dans leur organisation, leurs réponses laissent cependant présager que certaines activités ou certains programmes de formation proposés par les universités canadiennes gagnent encore à être connus. Les milieux de pratique expriment leurs besoins de DP en matière de spécificités de formation, d'accompagnement et de participation à la recherche. Ainsi, dans la mesure où elles souhaitent proposer des formats de formation et d'accompagnement à ces milieux de pratique pour répondre à leurs besoins, les universités ont tout intérêt à solliciter la participation de ces milieux pour renforcer leurs alliances existantes et en développer de nouvelles.

Références

RÉVERBÈRE (2021). *Le développement professionnel en soutien au bien-être et à la réussite en contexte de diversité*.
<https://reverbereeducation.com/thematiques/developpement-professionnel/>

La recherche-développement pour actualiser l'alliance universités-milieux de pratique



LÉNA BERGERON

Doctorat en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Professeure adjointe
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières, campus
de Drummondville



NADIA ROUSSEAU

Doctorat en psychopédagogie, Université de l'Alberta
Professeure titulaire
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières



AMÉLIE BÉDARD

Baccalauréat en adaptation scolaire
Professionnelle à l'inclusion scolaire
Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries



GENEVIÈVE BERGERON

Doctorat en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Professeure agrégée
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières



CATHERINE MERCURE

Maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Doctorante
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

De nombreuses personnes s'investissent quotidiennement dans le cadre de leur fonction à soutenir la réussite et le bien-être des élèves en contexte de diversité. C'est le cas de plusieurs professionnels, enseignants, parents, chercheurs, gestionnaires, etc. Bien que la visée ultime puisse être la même, il arrive que nous ayons l'impression que les chercheurs et les acteurs de terrain travaillent en silo et se retrouvent chacun dans leur solitude. D'un côté, les connaissances issues de la recherche peuvent apporter des solutions fort pertinentes pour soutenir le développement professionnel (Torres et al., 2012), mais elles ont parfois le désavantage d'être peu transposables en contexte scolaire, surtout dans leur forme plus scientifique (Fleischman, 2006). De l'autre côté, les acteurs de terrain possèdent en eux des solutions tout aussi pertinentes, mais qui demeurent parfois à l'étape de « bonnes idées » ou qui bénéficieraient d'autres éclairages, ou encore, d'un petit coup de pouce en termes de temps, de ressources financières et d'énergie. Le but de ce texte est de proposer une réflexion sur le rôle que peut jouer la recherche-développement pour créer et vivre une alliance universités-milieux de pratique, et ainsi profiter des forces respectives de ces acteurs, dans ce projet de soutenir la réussite et le bien-être des élèves.

Et si la recherche-développement était propice à l'alliance universités-milieus de pratique...

La recherche-développement (RD) en contextes éducatifs est une méthodologie qui profite actuellement d'un vent de fraîcheur insufflé par des chercheurs qui l'envisagent avec un regard plus actuel (Bergeron, Rousseau et Bergeron, sous-presse), qui incite notamment à prendre en compte « la connaissance et la reconnaissance des acteurs » (Anadon, 2018, p. 36). On constate qu'elle intéresse plus particulièrement ceux qui sont soucieux du rapprochement théorie-pratique et qui sont préoccupés par la mobilisation des connaissances qui émanent des recherches. De plus, elle attire spécialement les chercheurs qui souhaitent s'engager avec les acteurs de terrain dans la recherche de solutions en réponse aux besoins exprimés et aux défis rencontrés par ces derniers.

Dit simplement, la recherche-développement poursuit deux finalités : 1) concevoir ou adapter un produit utilisable dans la pratique et 2) générer, par un processus de recherche, de nouvelles connaissances grâce à cette expérience de développement (Bergeron, Rousseau et Bergeron, sous-presse). Les produits peuvent prendre plusieurs formes, comme des ressources tangibles (par ex. : conceptualisations, programmes, outils, matériel, dispositifs, etc.), ou encore comme des guides et des prescriptions pour l'action (par ex. : techniques, démarches, procédés, méthodes, etc.).

Les travaux du Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD² à l'UQTR) ont mené à la conception d'une démarche itérative illustrant une opérationnalisation possible de la RD en contextes éducatifs (Bergeron, Rousseau et Dumont, sous-presse). On y propose de débiter par une analyse des besoins et une identification des caractéristiques idéales du produit à développer. Cette première phase se fait principalement en sondant les perceptions des utilisateurs cibles (souvent des acteurs de terrain), en réalisant un état des connaissances issues de la recherche et par l'étude des produits existants, lorsqu'il y en a. Elle permet ensuite de structurer les solutions choisies jusqu'à développer un premier prototype. Dans le but de l'améliorer, le prototype est mis à l'essai, le plus souvent par des utilisateurs cibles. Cette mise à l'épreuve de la réalité pratique constitue un moment crucial de la recherche-développement et de nombreux allers-retours peuvent se vivre entre les expérimentations et les ajustements du produit. C'est en grande partie au cours de cette phase que de nouvelles connaissances scientifiques sont générées, à partir de l'expérience d'utilisation. Par exemple, il serait possible de dégager les caractéristiques essentielles et transférables du produit à partir des améliorations que l'expérience telle que vécue par les utilisateurs cibles potentiels incite à apporter. Ainsi, la RD permet de mieux comprendre les solutions mises de l'avant pour résoudre le problème pratique.

Menée selon cette démarche, la recherche-développement semble propice pour créer et vivre une alliance universités-milieus de pratique. En effet, nous postulons que la RD est favorable à une telle alliance et cela : 1) en s'éclairant des connaissances issues de la recherche pour orienter les décisions, 2) en tirant avantage des savoirs expérimentiels des acteurs de terrains comme principaux experts et à titre d'utilisateurs cibles potentiels, 3) en unissant les chercheurs-développeurs et les acteurs de terrain dans la poursuite d'un but commun, et 4) en préconisant l'établissement d'une relation empreinte de reconnaissance mutuelle d'expertises respectives. Pour enrichir la réflexion et faire émerger ce postulat, nous avons mené un entretien avec une conseillère pédagogique ayant participé à ce type de recherche sur une période de trois années. Nous invoquerons ses propos, à différents moments, pour illustrer les idées apportées dans cette réflexion.

En s'éclairant des connaissances issues de la recherche

Réunir les connaissances issues de la recherche disponibles sur la situation-problème et les solutions déjà existantes permet de s'inspirer de ce qui peut fonctionner, et des conditions nécessaires pour que cela adienne. Pour notre collaboratrice, cela peut permettre de s'éloigner d'une logique qu'elle qualifie de « plus réactive » :

« Ça nous permet de nous dire « attends un petit peu, oui j'ai de bonnes idées, mais si je les additionne avec [les connaissances issues de la recherche], et si on fait un partenariat sur cela, bien on répond encore plus au besoin, et on est moins dans l'essai erreur. »

Elle ajoute constater davantage de retombées :

« Ce que j'apprécie quand on fait partie d'un projet de développement, c'est qu'on n'a pas le choix de prendre un pas de recul pour réfléchir à ce que les recherches disent, ce qu'on a trouvé qui serait plus gagnant pour l'apprentissage de nos élèves. Et là nous on a l'autre côté, et on peut se demander si cela peut se faire [en contexte scolaire] et si nous allons être capables. Faire l'alliance entre les deux, je me rends compte que l'effet chez les enfants et chez les acteurs de l'éducation, est plus probant. On a plus de résultats rapides en faisant le lien entre la pratique et la théorie ».

En s'éclairant des connaissances issues de la recherche, les solutions trouvées, et qui seront au cœur du produit, peuvent s'avérer plus porteuses et mieux réfléchies. Toujours selon notre collaboratrice, le fait de travailler avec des chercheurs dans un projet de développement amène la prise en compte de dimensions moins

fréquemment traitées dans les milieux de pratique, « et cela permet d'ouvrir des portes et d'envisager les choses autrement ». Le processus expose à des connaissances nouvelles, mais les compétences habituelles du chercheur offrent également une valeur ajoutée dans les orientations données au produit (par ex. : esprit critique, perspective historique, considération d'enjeux conceptuels, etc.).

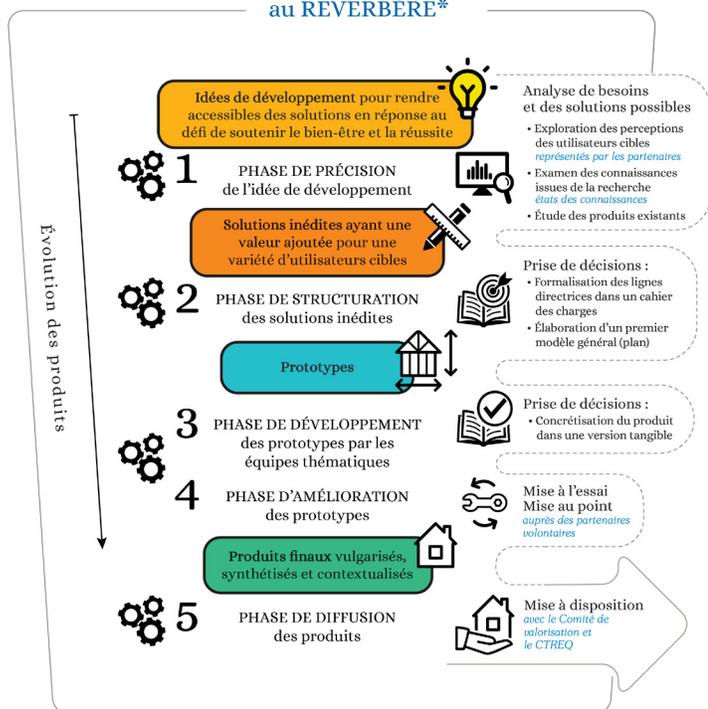
En tirant avantage des savoirs expérimentiels des acteurs de terrains

Sans surprise, travailler de pair avec des acteurs des milieux de pratique permet de développer des produits qui soient plus en adéquation avec les réalités de ces milieux. Ainsi, en cours de projet, les acteurs de terrain pourront réagir et formuler des suggestions de manière à ce que le produit trouve écho chez les utilisateurs cibles potentiels. Qu'il puisse « redescendre pour que les gens aient le goût de l'essayer, et que cela passe bien ». Pour notre collaboratrice, les produits développés sont alors :

« plus porteurs de sens, parce qu'ils ont été faits dans un partenariat serré entre la recherche et le terrain [et qu'au final] il n'y a pas grande faille. Ça a tellement de sens pour les gens du terrain qu'ils adhèrent et se reconnaissent. »



DÉMARCHE ITÉRATIVE DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT au REVERBÈRE*



* Cette démarche est adaptée de celle du Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab RD², 2020).

Ainsi, collaborer avec des acteurs plus près du terrain permet de donner davantage de sens à ce qui est développé. Et plus le produit raisonne, plus les acteurs seront engagés et motivés à utiliser le produit et ses solutions. Les questions et les échanges proposés par les acteurs permettent de challenger les idées qui peuvent mener à des décisions qui prennent en compte la manière dont le produit risque d'être reçu par les utilisateurs cibles.

Réunis, les chercheurs et les acteurs se retrouvent tous impliqués dans cette quête visant à ce que le produit ait du sens, qu'il puisse être mis en œuvre aisément, qu'il réponde au besoin pour lequel il a été conçu. L'exercice de vulgarisation force les chercheurs à être encore plus éloquents, et à se mettre à la place des utilisateurs cibles. Le caractère réaliste et applicable des productions est une importante retombée de la prise en compte des savoirs expérimentiels des acteurs.

En s'unissant dans la poursuite d'un but commun

En recherche-développement, tous s'entendent a priori, et après un certain temps, sur un but commun (le besoin à résoudre). En effet, tant les acteurs que les chercheurs-développeurs sont mobilisés dans la recherche de solutions face à un problème ou un défi rencontré dans la pratique. Mener le projet est considéré nécessaire, à la fois pour développer un produit (finalité de développement), et à la fois pour mieux comprendre les solutions à mettre en œuvre face à ce problème (finalité de recherche). Ils s'engagent donc ensemble pour concevoir ou adapter un produit susceptible de soutenir et faciliter les pratiques professionnelles des acteurs, au moyen de solutions appropriées en contexte de travail ou d'intervention authentique. Le but est partagé et chacun se sent concerné et mobilisé. Les moyens à développer sont à négocier.

Pour notre collaboratrice, l'envie de s'engager réellement dans un partenariat repose sur l'importance de « voir que ça peut répondre à quelque chose qui nous manque, et auquel on n'a pas pensé ». Les bénéfiques semblent alors mutuels et cela donne un sens au projet. Elle précise également les avantages que peuvent représenter le fait d'associer le projet de développement à des expérimentations et des tentatives qui ont déjà été faites pour répondre à ce besoin, mais où « il manquait un petit quelque chose ». Ainsi, le produit en développement vient soutenir les initiatives déjà en place.

En préconisant l'établissement d'une relation empreinte d'une reconnaissance mutuelle

La recherche-développement offre un terreau fertile à la reconnaissance et au respect des expertises vues comme étant complémentaires. Cette alliance, où il y a une reconnaissance des forces de chacun, semble pouvoir constituer un moteur dans le désir de multiplier les occasions de partenariat :

« On ne sent pas qu'on ne connaît pas les choses... On sent juste qu'on n'a pas la même lunette ou la même porte d'entrée. [...] J'ai cette lunette-là, tu as cette lunette-là, comment on peut faire un partenariat ? Plus les gens vont avoir cette posture-là, plus on va avoir le goût de collaborer avec des chercheurs. On va entendre de moins en moins : Ah les chercheurs [avec un ton de mépris] ! ».

Il est possible de déterminer clairement ce que les uns et les autres peuvent apporter à la démarche. Cette mise en dialogue a l'avantage d'établir une relation de confiance où les apports sont explicites, distinctifs et complémentaires.

Une réelle prise en compte de l'expérience et de l'expertise terrain se traduit, notamment, dans les espaces d'échanges et de réflexions qui sont créés, comme le démontre cet extrait :

« Pour moi la collaboration va passer par le questionnement. Par : C'est quoi ta vision de cela ? Si je te présente ça tu en penses quoi ? On va enchaîner dans une discussion. [...] « Oh, ça c'est bon ! » et vice versa. »

Elle ajoute cependant que l'intérêt doit être réel pour que l'acteur se sente considéré et partie prenante du projet : « Je veux t'entendre. J'ai le goût de savoir. Qu'est-ce que tu penses de cela ? ». Notre collaboratrice fait également la distinction avec une démarche plus artificielle, où la consultation serait plutôt à l'image d'un processus de validation, de désirabilité sociale, et non d'un processus critique et de remise en question.

« Si je considère que tu es juste là pour valider, et à la limite changer trois mots, parce que les trois mots vous ne les comprenez pas sur le terrain... J'exagère encore, mais pour moi ça ce n'est pas une collaboration. C'est plutôt que je veux que tu me mettes un sceau « approuvé » sur quelque chose... »

Profitions de ce propos pour souligner que le simple fait de mener une recherche-développement n'est pas garant de la qualité de l'alliance universités-milieux de pratique qui s'y vivra. Si, à notre avis, elle offre un contexte que l'on considère propice, ce qui s'y joue dépend aussi largement de l'importance accordée par le chercheur-développeur à ces opérations valorisant les liens théorie-pratique.

Pour conclure

Cette méthodologie de recherche, comme d'autres de la grande famille des recherches participatives d'ailleurs, peut être génératrice d'une réelle alliance universités-milieux de pratique. Différentes opérations semblent particulièrement porteuses telles que le fait : de fonder les décisions quant au produit à développer autant sur les connaissances issues de la recherche que sur les savoirs expérientiels des acteurs concernés, d'engager chercheurs-développeurs et acteurs de terrain dans la poursuite d'un but commun autour de solutions à développer face à un besoin ou un défi de la pratique, et de le faire en établissant une relation empreinte de reconnaissance mutuelle, où les forces des uns et des autres sont mises à profit. Terminons avec des propos de notre collaboratrice, qui nous rappellent nos motivations profondes.

« Ce sont deux mondes qui veulent exactement la même chose. Au bout de la ligne, on travaille tous pour les élèves. C'est juste qu'on a des rôles qui sont différents. Donc si on les met ensemble et qu'on leur donne un sens, on va juste arriver plus vite à ce qu'on veut... »

Références

- Anadon, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans et T, Karsenti et L. Savoie-Zajc. Recherche en éducation. Étapes et Approches. (4^e édition revue et mise à jour, p. 17-50). Québec : Les presse de l'université de Montréal.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (sous-presses). La recherche-développement dans les contextes éducatifs : quelques suggestions de repères méthodologiques. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La pleine reconnaissance de la valeur de la recherche-développement comme activité productrice de connaissances de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M., (sous-presses). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La pleine reconnaissance de la valeur de la recherche-développement comme activité productrice de connaissances de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fleishchman, S. (2006). Moving to Evidence-based Professional Practice. *Educational Leadership*, 63(3), 87-90.
- Torres, C., Farley, C. A. et Cook, B. G. (2012). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching exceptional children*, 45(1), 64-73.

La diversité, le bien-être, la réussite éducative au sein du RÉVERBÈRE : qu'en pensent les partenaires ?



CORINA BORRI-ANADON

Doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal
Professeure agrégée
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières



ALAIN HUOT

Doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal
Professeur agrégé
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières



CYNTHIA LAFORME

Maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Doctorante
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières



ANGELA AUCOIN

Doctorat en éducation, Université de Moncton
Professeure agrégée
Département d'enseignement au primaire
et de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton

Afin de circonscrire les concepts centraux du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), d'éviter les flous de représentation et de favoriser une vision commune au sein des divers acteurs impliqués, un cadre a été développé dans la première année de mise en place de ce réseau. Cet article présente le point de vue de partenaires quant aux retombées et aux usages potentiels du cadre dans leur milieu éducatif respectif¹. Comment le cadre peut-il les soutenir à mieux reconnaître la diversité, le bien-être et la réussite éducative ainsi que les relations qui les sous-tendent? Quels sont ses apports pour les acteurs de la communauté éducative? Après avoir présenté les principaux constats issus du cadre, la voix sera donnée aux partenaires interrogés.

Introduction

L'étude du bien-être et de la réussite en contexte de diversité nécessite un regard croisé pour ainsi éviter le travail en silo, le dédoublement des efforts, voire l'étude partielle d'un enjeu social d'importance. Dans ce contexte, un cadre présentant les assises du projet (AuCoin et al., 2019) a été élaboré dans la première année de mise en place du RÉVERBÈRE. Ceci répondait également à une préoccupation des partenaires du Réseau, qui ont mentionné l'importance d'un environnement d'apprentissage bienveillant, sécuritaire et positif qui valorise le bien-être des élèves, mais également celui des enseignants et de la communauté.

Cet article vise à rendre ce cadre intelligible et pertinent pour les partenaires des milieux scolaires. Il en synthétise dans un premier temps les grandes lignes. Par la suite, il présente le point de vue de deux partenaires du RÉVERBÈRE, représentant des milieux éducatifs contrastés quant aux usages potentiels de ce cadre dans leur milieu respectif. Leurs propos permettent de dégager certaines retombées et pistes de bonification du travail réalisé.

Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre pour le RÉVERBÈRE

Les représentations que l'on a de la diversité constituent une toile de fond pour appréhender les concepts de bien-être et de réussite. Ainsi, les représentations de la diversité en tant que phénomène individuel, en tant que phénomène contextualisé et en tant que phénomène social seront abordées.

La diversité en tant que phénomène individuel

Une première représentation de la diversité repose sur les spécificités caractéristiques de chaque individu. Ces caractéristiques, considérées comme déterminées, figées, relevant souvent d'explications biologisantes, renvoient à une diversité dans l'apprenant et font écho à ce que Kahn (2010) qualifie de conception *naturalisante* de la différence. Dans les milieux éducatifs, cette représentation de la diversité en tant que phénomène individuel se manifeste notamment dans le recours à des catégories d'apprenants pour organiser et offrir les services : appartenir à telle catégorie implique tel type d'intervention. Elle implique de concevoir le bien-être et la réussite à partir des seuls attributs d'une personne, comme sa personnalité (dans le cas du bien-être) ou ses aptitudes intellectuelles (dans le cas de la réussite). Le bien-être et la réussite sont définis en termes de résultats, de rendement ou de performance en attribuant l'entière responsabilité à l'individu lui-même.

Prenons l'exemple d'un élève considéré « faible lecteur ». À la lumière de cette représentation de la diversité, les difficultés en lecture de cet élève pourraient être expliquées par ses déficits. Il pourrait s'agir par exemple d'un

trouble spécifique d'apprentissage du langage écrit, de difficultés comportementales ou d'autres caractéristiques personnelles (p. ex., un manque de motivation ou d'intérêt). Une des questions que l'on se posera alors est : « quelles sont les caractéristiques de l'élève qui l'empêchent de répondre aux attentes scolaires ? »

La diversité en tant que phénomène contextualisé

Une seconde représentation de la diversité met de l'avant son caractère changeant en fonction de l'environnement. C'est le cas par exemple des travaux sur le processus de production du handicap qui conçoivent ce dernier comme étant situationnel, c'est-à-dire le résultat de l'interaction personne/environnement (Fougeyrollas, 2002). Dans les milieux éducatifs, cette représentation de la diversité se manifeste notamment par un souci pour la planification et la mise en œuvre d'ajustements pédagogiques destinés à répondre aux besoins éducatifs particuliers que manifestent les apprenants. Ainsi, le bien-être et la réussite se modulent en fonction de facteurs environnementaux, sociaux et individuels, ce qui implique un questionnement de la part des acteurs éducatifs à l'égard de leurs pratiques. La responsabilité de la réussite est davantage partagée.

Si l'on reprend notre exemple, dans cette représentation de la diversité, les difficultés de l'élève sont ici comprises à travers les diverses tâches qui lui sont proposées, selon les différents outils (p. ex., des aides technologiques ou un imagier) ou les diverses stratégies pédagogiques – dont le travail collaboratif – mis de l'avant. Ainsi, notre élève « faible lecteur » éprouve des difficultés, mais celles-ci ne sont pas toujours manifestes, selon la situation d'enseignement-apprentissage. Les acteurs scolaires se demanderont alors : « quelles sont les pratiques à mettre en œuvre pour limiter les obstacles à son apprentissage ? »

La diversité en tant que phénomène social

Cette troisième représentation de la diversité met de l'avant l'idée que les groupes sociaux ne se constituent pas à partir de la présence ou non de caractéristiques spécifiques, mais plutôt qu'ils se construisent à travers la valeur sociale que l'on attribue à ces dernières. C'est pourquoi, au centre de cette représentation de la diversité, ce sont davantage les processus sociaux inégalitaires tels que le sexisme, le racisme, le capacitisme, l'homo ou la transphobie, qui (dé)valorisent certaines caractéristiques, qui sont discutés. Notons entre autres l'expression « groupe racisé », qui permet de faire « ressortir le caractère socialement construit de la race, mais, par-dessus tout, le fait qu'elle résulte d'un processus de catégorisation externe opérée par le groupe majoritaire » (Ducharme et Eid, 2005, p. 7). Cette représentation semble moins souvent mobilisée lorsqu'on aborde l'expérience des personnes présentant des incapacités, mais elle gagnerait à l'être davantage pour concevoir la diversité des modes d'apprentissage. En milieu éducatif, cette représentation de

la diversité se traduit par la mise en œuvre de pratiques qui interpellent l'ensemble des acteurs de la communauté afin : 1) d'apporter des correctifs à ces processus inégaux par l'instauration de pratiques équitables et universelles, c'est-à-dire destinées à l'ensemble des apprenants ; 2) d'interroger ses propres représentations de la diversité et celles des apprenants afin de construire une société plus juste (Potvin et al., 2015). Dans ce sens, cette représentation de la diversité nous semble associée à une conception de la réussite et du bien-être comme étant des notions intégrées. D'une part, le bien-être est ici compris comme une visée de la réussite, ici qualifiée d'éducative, en plus d'en être une condition. D'autre part, la réussite éducative viserait à la fois le développement de savoirs, mais également de savoir-faire et de savoir-être (Laferrrière et al., 2011). Elle est donc appelée à faire l'objet de négociations entre les acteurs, incluant les apprenants eux-mêmes (Bergeron, 2018) puisqu'ellen'appartient pas qu'à l'école, mais est le fruit du travail d'un ensemble d'actrices et d'acteurs éducatifs, dont les parents au premier chef. Jouent également un rôle la famille élargie, la communauté d'appartenance, les services éducatifs municipaux, les entreprises culturelles et sportives, les médias... Cette dernière n'est donc ni propre ni exclusive à l'école (Lapointe et Sirois, 2011, p. 2).

Dans l'exemple présenté précédemment, les « difficultés » en lecture d'un élève sont ici perçues comme l'occasion de s'interroger sur les attentes de l'école et, plus largement, de la société quant au langage écrit. Que veut dire être compétent à cet égard ? Comment les pratiques scolaires contribuent-elles à stigmatiser cet élève ? Comment amener les élèves à réfléchir sur les facteurs sociaux pouvant participer à ces difficultés ? Ainsi, les difficultés n'appartiennent plus seulement à l'élève, mais à l'ensemble des acteurs éducatifs qui l'entourent. Tous ont donc un rôle à jouer, notamment afin de construire avec l'élève un rapport à la lecture plus signifiant.

Une synthèse

Le schéma qui suit illustre les trois représentations de la diversité et leurs articulations. Lorsque la représentation de la diversité est vue comme un phénomène strictement individuel (petite loupe = regard micro sur le phénomène), le bien-être (individuel) et la réussite (ici, scolaire) sont définis comme reposant sur la responsabilité de l'apprenant, dans une visée de normalisation, c'est-à-dire que l'apprenant est jugé en fonction d'une norme établie et non questionnée. Plus la représentation de la diversité reconnaît le caractère socialement construit des différences (grande loupe = regard macro, incluant le regard micro, sur le phénomène), plus on se rapproche du paradigme de la dénormalisation, où le bien-être (holistique et émancipateur) et la réussite (ici, éducative) reposent sur la responsabilité de l'ensemble de la communauté éducative, incluant l'apprenant lui-même. Pour en savoir plus, nous vous invitons à consulter le document *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité* :

un cadre pour le RÉVERBÈRE (AuCoin et al., 2019), accessible en ligne : <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2021/02/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversite-cadre-pour-le-REVERBERE.pdf>.

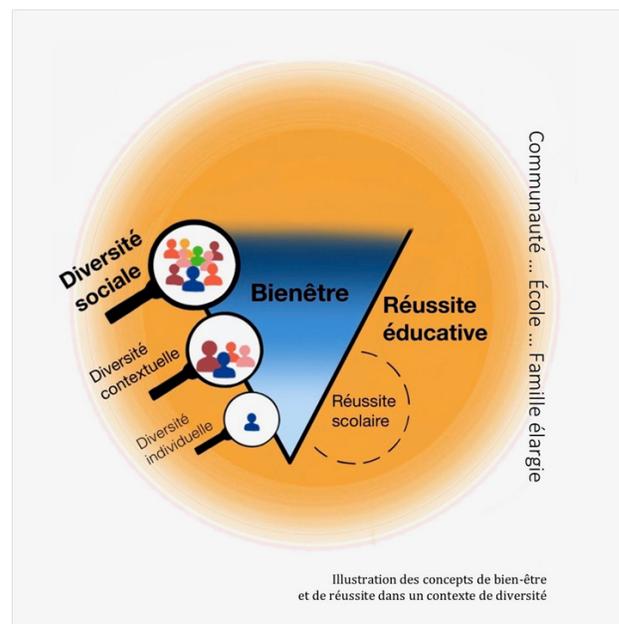


Figure 1. Illustration des concepts de bien-être et de réussite dans un contexte de diversité

Le point de vue des partenaires

Bien que les partenaires aient abordé diverses considérations au sujet du cadre, nous nous centrons ici sur leur vision quant à la façon dont celui-ci peut les soutenir et les aider à mieux reconnaître la diversité, le bien-être et la réussite. Ainsi, leurs propos, documentés lors d'un entretien de groupe, ont permis de dégager certaines retombées du cadre pour les acteurs de leur communauté éducative respective.

Un document qui interpelle avant tout les gestionnaires

Les partenaires rencontrés constatent des cohérences entre le cadre proposé et leurs documents normatifs internes, dont leur énoncé de mission, vision et valeurs, ou les documents qu'ils ont élaborés à propos de la réussite éducative. Ils abordent notamment le fait que ce cadre donne la possibilité, principalement aux gestionnaires, de porter un regard réflexif sur leurs pratiques :

Pour l'instant, c'est davantage un outil pour les personnes dans les positions de réflexion... Je pense qu'il faut qu'on se l'approprie entre nous, qu'on regarde... qu'on fasse les liens, justement, entre ça et ce que nous on a déjà, qu'on puisse voir comment les deux ensembles, deviennent... font en sorte qu'on peut prendre de meilleures décisions, par exemple, qu'on peut discuter davantage dans certains de nos dossiers, de nos projets, de tout cela. (P1)

Le cadre permet également d'avoir un modèle permettant de mieux comprendre les pratiques de certains acteurs dans leur milieu. Si le gestionnaire est en mesure de situer le point de vue de l'intervenant, par exemple un intervenant qui adopterait une représentation individuelle de la diversité, il pourrait l'accompagner pour tendre vers une représentation plus sociale de la diversité :

Ça nous permet, en fait, [...] de voir dans les pratiques, dans le concret, ça nous donne un cadre explicatif. [...] on pourrait se servir de ce modèle-là, puis faire les liens avec ce qui est fait dans le milieu. Mais, ça serait un outil qui nous serait utile à nous pour, dans le fond, conceptualiser un peu les pratiques puis voir les visées et les objectifs. (P2)

Un document qui suscite des réflexions essentielles

Ce regard analytique amène également les partenaires à se questionner plus largement sur l'importance de reconnaître la diversité des acteurs qui sont présents au sein de leur organisation :

Dans le fond, ce n'est pas une question d'inclure les personnes différentes dans notre système, c'est de réaliser qu'il y a [déjà] une diversité de gens dans notre système et qu'il faut répondre aux besoins de tous ces gens-là. [...] puis il faut juste reconnaître qu'il y a cette diversité de gens autour de nous, dans notre salle de classe ou dans notre Centre... ou, tu sais, peu importe, puis partir de là pour faire tout ce qu'on doit faire là, si on peut y arriver... puis peut-être que c'est ce schéma-là qui va nous aider à reconnaître ça. (P1)

Certains partenaires expriment que le cadre arrive à un bon moment puisqu'il contribue à orienter la réflexion sur l'organisation des services offerts afin qu'elle s'inscrive

davantage dans une représentation sociale de la diversité. Une des partenaires s'interroge sur la façon même de nommer les services destinés aux élèves « en difficulté » :

[D]ans cette réflexion-là, on est vraiment, sérieusement en train de se questionner : Pourquoi avons-nous encore une équipe qui s'appelle [nomme l'équipe responsable des services aux élèves « en difficulté »] ? [...] Mais si on répond vraiment à la diversité, c'est quoi le rôle de [ces] services ? [...] Peut-être que ce schéma-là pourrait nous aider justement à avoir cette discussion-là davantage, parce qu'on pourrait justement, avec ce schéma-là, je pense, briser un peu l'idée que répondre à la diversité de tous les élèves appartient à un groupe. C'est parce que ça n'appartient pas à un groupe. Ça appartient à tous les intervenants. (P1)

Un autre partenaire insiste sur la plus-value du cadre en tant qu'outil d'animation de rencontres : « Maintenant, oui, ça fait beaucoup de sens par rapport à l'animation, puis ça serait le fun que les interventions et l'animation soient groundées dans quelque chose comme ce modèle-là » (P2).

Conclusion : Un travail à poursuivre à différents niveaux

Les propos recueillis laissent entendre que le cadre est considéré par les partenaires, d'une part, comme étant cohérent avec certaines de leurs orientations internes et, d'autre part, comme pouvant jouer un rôle de levier potentiel de transformation de leur milieu. Toutefois, pour y parvenir, les partenaires rappellent que certaines conditions doivent être réunies. Cela exige la création des espaces de réflexion, de discussion et d'appropriation. Enfin, les propos ont permis d'identifier plusieurs pistes de bonification qui permettront de développer des outils vulgarisés, synthétisés et contextualisés pour rendre le cadre plus facilement utilisable au quotidien, sur le terrain.

¹ Nous tenons à remercier les partenaires qui ont contribué à l'exercice réflexif menant à la rédaction de ce texte. La liste complète des partenaires du Réseau est accessible ici : <https://reverbereeducation.com/bottin-interactif/>

Références

- AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A.-C. et Saumure, V. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : Un cadre pour le RÉVERBÈRE*. <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2021/02/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversite-cadre-pour-le-REVERBERE.pdf>
- Bergeron, L. (2018). L'autodétermination : un tremplin pour soutenir le goût de l'école. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école* (2^e éd., p. 19-34). Presses de l'Université du Québec.
- Ducharme, D. et Eid, P. (2005). La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste : la rupture est-elle consommée ? Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap. *Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-24.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., ... Viau-Guay, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182.
- Lapointe, C. et Sirois, P. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 17.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C. et Larochelle-Audet, J. (2015). La compétence « interculturelle et inclusive » en formation initiale et continue des maîtres au Québec : enjeux, perspectives et travaux en cours pour le référentiel ministériel. Dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (p. 147-170). L'Harmattan.

Stratégies d'accompagnement vers le bien-être et la réussite éducative de tous en contexte de diversité : coréfléchir et coconstruire



LAURIE CARLSON BERG

Doctorat en psychologie scolaire, Université de Toronto
Professeure titulaire
Programme du baccalauréat en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Regina



LISE-ANNE ST-VINCENT

Doctorat en éducation, Université de Sherbrooke
Professeure titulaire
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières



ALAIN HUOT

Doctorat en éducation,
Université du Québec à Montréal
Professeur agrégé
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières



JEAN LABELLE

Doctorat en philosophie, Université d'Ottawa
Professeur agrégé
Département d'enseignement secondaire et des ressources humaines
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton



ANDRÉANNE GÉLINAS-PROULX

Doctorat en administration éducationnelle,
Université d'Ottawa
Professeure agrégée
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais



GISÈLE LALONDE

Maîtrise en éducation, Université de Saskatchewan
Coordonnatrice des services aux élèves
Services éducatifs
Conseil des écoles francsaskoises

Un partenariat entre des gestionnaires de milieux éducatifs du Canada francophone et notre équipe de chercheurs¹ du RÉVERBÈRE s'intéressant à la gestion organisationnelle a permis de créer un espace de coconstruction en vue de répondre aux besoins des leaders. En partant des préoccupations exprimées par nos partenaires et des connaissances issues de la recherche, nous avons dégagé des propositions d'actions destinées aux leaders pour mieux accompagner les acteurs de l'éducation vers des pratiques axées sur le bien-être et la réussite éducative de tous, et ce, dans un contexte de diversité. Ce texte présente cinq stratégies d'accompagnement pour favoriser le bien-être et la réussite éducative des jeunes présentant des besoins diversifiés.

Le nécessaire accompagnement des leaders lors d'un changement de pratiques

La décentralisation des pouvoirs de gestion instaurée au Canada durant les dernières décennies (Fullan et Quinn, 2018 ; Poirel et Yvon, 2012) conduit à plus d'autonomie dans les milieux d'enseignement et à de nouvelles responsabilités pour les directions d'établissement éducatif². Devant l'ampleur des défis que supposent les changements dans les orientations éducatives, plusieurs leaders ressentent un besoin d'accompagnement. En effet, à travers les activités réalisées par le RÉVERBÈRE depuis 2018, ces leaders nous ont fait part de leurs préoccupations d'être mieux outillés pour accompagner les acteurs dans leur contexte particulier. En outre, une recension d'écrits a permis de faire ressortir l'importance de l'accompagnement des acteurs du milieu dans un climat de changement et le rôle pivot que doit assumer le leader dans ce processus.

Dans un premier temps, nous expliquons brièvement cinq stratégies potentiellement gagnantes proposées à un leader-accompagnateur visant le bien-être et la réussite éducative pour tous, relevées dans une recension d'écrits. Dans un second temps, afin de mieux illustrer la mise en œuvre de ces cinq stratégies, nous présentons un exemple concret appliqué en milieu scolaire fransaskois.

Cinq stratégies pour le leader-accompagnateur

Stratégie 1 :

Miser sur la communication

Le changement à mettre en œuvre en éducation en contexte de diversité, dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous, ne peut pas être forcé. Il s'agit plutôt de joindre les personnes accompagnées là où elles sont et de cheminer avec elles jusqu'où elles veulent ou peuvent aller (Paul, 2009). De plus, un processus d'accompagnement favorise le changement dans les croyances et les pratiques lorsqu'il y a une reconnaissance des résistances et de la volonté d'engagement à l'aide de discussions critiques collectives (Lafortune, 2006). L'accompagnement se révèle donc multiforme, dans la mesure où il implique une relation centrée sur les besoins, les capacités et l'autonomisation des personnes accompagnées (Lafortune, 2006 ; Paul, 2009). Aussi, une implication relationnelle réciproque de qualité (Kourilsky-Belliard, 2008), empreinte d'authenticité, d'humilité et de respect (Tang et al., 2014 ; Tilman et Ouali, 2001), doit demeurer en toile de fond.

Stratégie 2 :

Entretenir une démarche d'accompagnement axée sur la coréflexivité

En vue d'une transformation profonde des pratiques, il importe que la nature des questionnements proposés dans l'accompagnement privilégie la réflexivité plutôt que la réflexion axée sur des solutions à court terme (Guillemette et Monette, 2019). Le leader a ainsi avantage à articuler soigneusement son discours pour amorcer le changement (Brassard et Brunet, 1997) et à utiliser un dialogue réel pour coconstruire le sens lié au changement (St-Vincent, 2012). Aussi, il doit privilégier une réflexion-interaction et encourager une pratique réflexive pour tendre vers une démarche d'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune, 2006). Le leader-accompagnateur, tout comme les acteurs conviés à la coréflexion, pourront ainsi coconstruire des savoirs et de nouvelles pratiques.

Stratégie 3 :

Soutenir une construction itérative de l'apprentissage professionnel

Le leader-accompagnateur peut adopter différentes postures à travers le processus d'accompagnement, selon le contexte : aide à la prise de décision, personne-ressource, cochercheur expert ou coconstructeur. L'approche de coconstruction se situe au cœur de la dynamique des équipes collaboratives interactives et autonomes (Fullan et Quinn, 2018 ; Lafortune, 2006), surtout lorsqu'il est question de l'apprentissage professionnel des personnes accompagnées (Correnti et Rowan, 2007 ; Gather Thurler, 2004). Le processus de reconstruction conceptuelle approfondie implique d'abord une prise de conscience des écarts entre les pratiques actuelles et l'orientation visée de même que les enjeux qui y sont liés. Ensuite, une exploration collective des transpositions possibles des nouveaux savoirs dans les pratiques peut avoir lieu. Ainsi, ce processus en boucles itératives passe par une coidentification de conflits et d'incertitudes, suivie par un développement de compétences individuelles et collectives (Gather Thurler, 2004).

Stratégie 4 :

Favoriser des approches complémentaires du développement professionnel et former des organisations apprenantes

Dans un processus de changement cohérent, l'accompagnement vise à codévelopper les compétences nécessaires aux diverses parties prenantes afin de pouvoir « joindre la parole à l'acte » (Fullan et Quinn, 2018, p. 24). Lafortune (2006) avance que les personnes accompagnées passent par quatre étapes dans le développement de leur autonomie : l'approvisionnement, l'appropriation, l'approfondissement et l'autonomie. Comme Gather Thurler (2004) le mentionne, la mise en place d'un réseau d'apprenants comprenant plusieurs sous-réseaux est un levier important pour la mise en place du changement. La création de réseaux représente ainsi un facteur signifiant pour assurer la pérennité du changement de pratiques.

Stratégie 5 :

Reconnaître la diversité des personnes accompagnantes et accompagnées

Le leader qui use de diverses stratégies d'accompagnement prend en considération la diversité au sein du réseau d'apprenants et facilite ainsi un changement pérenne (Bruna et Chauvet, 2013 ; Correnti et Rowan, 2007 ; Gather Thurler, 2004). Par conséquent, il est important de reconnaître la diversité autant parmi les accompagnateurs que par les accompagnés afin de s'assurer de bénéficier de la richesse des nouvelles connaissances qui pourraient en résulter. En ce sens, il est judicieux d'établir des principes partagés de travail dès le départ. Cela nécessite que les parties prenantes soient à l'écoute les unes des autres afin de reconnaître les perspectives diverses et d'y cerner les aspects unificateurs.

Illustrations des cinq stratégies à travers une expérience vécue en Saskatchewan

Certaines des stratégies décrites précédemment peuvent être illustrées par une expérience vécue par le Conseil des écoles francsaskoises³ (CÉF), l'unique conseil scolaire francophone de la Saskatchewan, qui regroupe 15 écoles à la fois urbaines et rurales. En 2016, le CÉF a choisi de mettre en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) – soit le modèle de DuFour (2019) – dans le but de favoriser la réussite éducative et le bien-être de ses élèves. Dès le départ, l'intention du CÉF a été de privilégier une communication claire et ouverte avec les directions d'école et les orthopédagogues pour bien cerner la thématique, le changement et l'objectif visé. Afin de bien saisir les raisons amenant la nécessité d'un tel changement, du temps a été consacré pour présenter certaines données (résultats scolaires des élèves, connaissances issues de la recherche). Aussi, l'appui d'un formateur expert externe au CÉF a permis de mieux comprendre le changement de culture

impliqué dans l'instauration des CAP dans les écoles. Permettre aux directions et aux orthopédagogues de vivre eux-mêmes un réel dialogue a servi à établir un climat propice à la communication et à clarifier les incertitudes et les désaccords. Cette démarche a aussi permis de construire une compréhension commune de l'intention du changement, de la mission et de la vision des CAP. Au départ, le groupe s'est entendu sur des principes de travail pour favoriser une collaboration entre les différents acteurs des milieux. Enfin, une décision collective a été prise pour mettre en œuvre l'implantation des CAP au sein de toutes les écoles du Conseil.

L'entretien d'une démarche d'accompagnement de coréflexivité et de coconstruction dans cet exemple du CÉF s'est effectué de manière régulière : trois rencontres de deux jours par année rassemblaient le groupe noyau composé de directions, d'orthopédagogues et d'un enseignant ciblé par école. Ces rencontres ont permis au groupe de coconstruire des savoirs, de coréfléchir et de développer des compétences pour la mise en œuvre du changement dans chacun des milieux.

Chaque équipe (représentant chaque école) était amenée à présenter les actions posées et partager ses défis et ses succès. Les rencontres, animées par le leader-accompagnateur externe, servaient à développer la pratique réflexive en encourageant le questionnement, l'autoévaluation, l'analyse de pratiques et le partage d'expériences dans un climat d'ouverture et de respect. Spécifiquement, ces discussions par chaque groupe-école misaient sur la réussite des élèves à partir des questions telles que : Qu'est-ce qu'on veut que les élèves apprennent ? Comment évaluer ? Que faire avec ceux qui ont appris ? Avec ceux qui n'ont pas appris ? De plus, le personnel constatait moins d'isolement et un bien-être rehaussé car, dans les mots d'une des participantes, ces collaborations se centraient sur « nos élèves et non mes élèves ». Étant donné la planification et la résolution de problèmes en groupe, il est probable que les élèves se sentaient plus accompagnés aussi.

Par ailleurs, pour soutenir une construction itérative de l'apprentissage professionnel, le CÉF a mis en place diverses formations, des suivis en sous-groupes de directions et en sous-groupes d'orthopédagogues, trois fois par année. De même, des formations pour tous les intervenants enseignants du CÉF lors de journées de développement professionnel ont permis de favoriser des approches complémentaires pour cette organisation apprenante. La mise en place de divers sous-réseaux d'apprenants tels que des groupes de directions, d'orthopédagogues ou d'enseignants s'est avéré un vecteur important pour la mise en place du changement. Le CÉF poursuit actuellement la mise en œuvre de ce changement des pratiques avec la préoccupation constante de prendre en considération les idées amenées et de répondre à la diversité des besoins.

Opter pour un accompagnement de nature coconstructive

Les stratégies mises en évidence pour accompagner le personnel dans les milieux éducatifs dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous, s'inscrivent dans une approche de coconstruction. Par ailleurs, la littérature montre que le leader tire profit à être accompagné, lui aussi, afin de parfaire ses connaissances de soi (Loi Zedda et al., 2017) et développer ses savoirs en lien avec l'accompagnement d'adultes dans le développement de leurs compétences professionnelles (Lafortune, 2006).

Les cinq stratégies présentées et l'expérience vécue proposent des pistes intéressantes pour approfondir les réflexions sur le développement professionnel des leaders au regard de l'accompagnement des acteurs du milieu dans le changement vers des pratiques favorisant le bien-être et la réussite éducative pour tous, en contexte de diversité. Il serait donc pertinent de répertorier ultérieurement les pratiques des leaders-accompagnateurs qui empruntent ces stratégies ainsi que leurs retombées dans différents milieux éducatifs.



Source : photo par fauxels de Pexels.

¹ Considérant le nombre de mots possibles permis dans ce texte, nous avons choisi d'utiliser le genre masculin. Cependant, nos propos se veulent inclusifs.

² Selon les milieux éducatifs visés, les personnes composant la direction peuvent avoir un rôle ou un statut qui varie. Par conséquent, nous adoptons le terme *leader* dans le texte.

³ Pour contextualiser l'enseignement en français en Saskatchewan, soulignons que le projet de loi 31 de 1919 stipulait que l'anglais était la seule langue d'enseignement dans cette province. En 1968, le gouvernement fédéral a reconnu le français et l'anglais comme langues officielles du Canada et une première école francophone a ouvert ses portes en Saskatchewan la même année. Or, ce n'est qu'en 1993 que la communauté fransaskoise a eu le droit de gestion des écoles francophones. Le Conseil des écoles fransaskoises a vu le jour en 1995.

Références

- Brassard, A. et Brunet, J.-P. (1997). La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances. Dans J. J. Moisset et J.-P. Brunet (dir.), *Culture et transformation des organisations en éducation* (p. 45-69). Les Éditions Logiques.
- Bruna, M. et Chauvet, M. (2013). La diversité, un levier de performance : plaidoyer pour un management innovateur et créatif. *Management international*, 17, 70-84. <https://doi.org/10.7202.1015813ar>
- Correnti, R. et Rowan, B. (2007). Opening Up the Black Box : Literacy Instruction in Schools Participating in Three Comprehensive School Reform Programs. *American Educational Research Journal*, 44(2), 298-338.
- DuFour, R., DuFour R., Eaker, R., Many, T. et Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action. Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence. Guide pour passer à l'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 99-125). De Boeck.
- Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44.
- Kourilsky-Belliard, F. (2008). *Du Désir au plaisir de Changer. Le coaching du changement* (4^e éd.). Dunod.
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique-réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 187-202.
- Loi Zedda, M., Thibodeau, S. et Forget, P. (2017). Vers une meilleure compréhension de la résistance au changement des directeurs d'école. *Sens public*. <https://www.erudit.org/fr/revues/sp/2017-sp03802/1048841ar/>
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, (2), 11-63.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.
- St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes vécus par les intervenants : une pierre d'assise de l'engagement dans le processus du changement. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 94-207). Presses de l'Université du Québec.
- Tang, S., Lu, J. et Hallinger, P. (2014). Leading school change in China : a review of related literature and preliminary investigation. *International Journal of Educational Management*, 28(6), p. 655-675.
- Tilman, F. et Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. De Boeck.

Favoriser le bien-être et la réussite éducative chez les élèves en difficulté par l'autodétermination et l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure



SÉBASTIEN ROJO

Doctorat en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Directeur général
Ex Situ Expérience



TARA FLANAGAN

Doctorat en philosophie, Université McGill
Professeure agrégée
Département de psychopédagogie et de counseling
Faculté des sciences de l'éducation
Université McGill

Le passage à l'école de nombreux jeunes ne se fait pas sans difficulté et peut se révéler un véritable défi. En effet, l'expérience scolaire de bon nombre d'élèves du Québec, et surtout ceux avec des besoins particuliers, reste différente et met en exergue les disparités vécues dans notre système scolaire. Ces dernières indiquent souvent aux acteurs du milieu qu'il est nécessaire de penser une autre forme « d'agir ». Cependant, l'approche traditionnelle de l'intervention met l'accent sur la « réparation » de l'enfant qui éprouve des difficultés et désaccentue les rôles importants de l'autodétermination, de la collaboration et du partenariat dans le processus. C'est pour cela que depuis plusieurs années, les approches ayant recours à la nature et l'aventure gagnent en popularité dans les différents milieux scolaires du Québec, et particulièrement auprès des élèves vivant des défis d'apprentissage, d'adaptation et de régulation socioaffective. La nécessité de trouver des alternatives à des modèles plus traditionnels pousse les écoles à innover et à collaborer avec différents partenaires afin de réfléchir autrement l'accompagnement et le soutien à ces élèves. C'est dans ce contexte que le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) s'intéresse à l'utilisation des connaissances issues de la recherche pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité. Certains chercheurs et partenaires de ce réseau s'interrogent spécifiquement sur les questions de collaboration et de partenariat. C'est sous cet angle que nous nous questionnons sur les approches ayant recours à l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) et favorisant l'autodétermination. Cet article poursuit trois objectifs. Le premier est de nature théorique et vise à présenter le construit « autodétermination » ainsi que deux cadres prégnants dans la littérature. Le deuxième vise à définir l'IPNA ainsi que ses liens avec l'autodétermination. Enfin, le troisième vise à réfléchir sur les leviers de changement qu'offre l'IPNA pour le développement de l'autodétermination dans une visée de bien-être et de réussite éducative.

L'autodétermination, vecteur de bien-être et levier à la réussite éducative

La notion d'autodétermination provient de la « théorie de l'autodétermination » de Ryan et Deci (2000), où elle est considérée comme un besoin inné qui motive un individu à adopter des comportements autoréalisateurs. Les auteurs ont souligné l'importance de répondre aux besoins individuels d'autonomie, de compétence et de relation grâce à la connexion avec les autres. Plus précisément, ils ont constaté que lorsque ces besoins étaient satisfaits, les individus affichaient une motivation et un bien-être optimaux. Dans le modèle conceptuel d'autodétermination le plus courant, Wehmeyer (1992) définit l'autodétermination comme « les attitudes et les capacités requises pour agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie et pour faire des choix concernant ses actions sans influence ou interférence externe induite » (p. 305). Ce même auteur a défini quatre caractéristiques essentielles de l'autodétermination : l'autonomie comportementale, l'autorégulation, l'autonomisation psychologique et la réalisation de soi. Dans ce modèle, les individus sont considérés comme autodéterminés s'ils agissent de manière autonome, présentent des comportements autorégulés, initient les événements et y réagissent d'une manière autonomisée psychologiquement, et agissent de manière autoréalisatrice. Ces caractéristiques essentielles ont conduit à la définition révisée du comportement autodéterminé par Wehmeyer comme « des actions volitives qui permettent à une personne d'agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie et de maintenir ou d'améliorer sa qualité de vie » (Wehmeyer, 2005, p. 117). Ainsi, l'autodétermination est inextricablement liée au bien-être général d'une personne.

Deux cadres de l'autodétermination

Deux des cadres d'autodétermination les plus courants sont la « théorie fonctionnelle » de Wehmeyer (2005) et la « théorie de l'apprentissage autodéterminé » de Mithaug, Mithaug Agran, Martin et Wehmeyer (2003). Le premier cadre – la théorie fonctionnelle – considère l'autodétermination comme une caractéristique dispositionnelle des individus. Plus spécifiquement, les concepts d'agence causale et d'action volitive sont au cœur de cette perspective. Dans ce cadre, l'autodétermination émerge tout au long de la vie et s'acquiert grâce à des expériences d'apprentissage spécifiques au fur et à mesure que les individus développent des compétences et des attitudes qui leur permettent d'être des agents causals dans leur vie et d'agir volontairement (Wehmeyer, Sands, Doll et Palmer, 1997).

Le deuxième cadre – la théorie de l'apprentissage autodéterminé – se concentre sur le processus par lequel les individus deviennent des apprenants autodéterminés. Plus précisément, cette théorie tente d'expliquer comment

les individus « interagissent avec les opportunités pour améliorer leurs chances d'obtenir ce qu'ils veulent et ce dont ils ont besoin dans la vie » (Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug et Stolarski, 1994, p. 4), et comment la détermination dépend à la fois des capacités individuelles et des opportunités offertes par les autres. La capacité fait référence aux connaissances, aux capacités et aux perceptions qui permettent aux individus de devenir autonomes ; tandis que l'opportunité se réfère aux chances offertes aux individus d'appliquer leurs connaissances et leurs capacités. Plus particulièrement, lorsque les individus recherchent les possibilités qui leur sont offertes, ils apprennent à s'adapter pour s'autoréguler et à se réaliser. Les recherches de Wehmeyer sur les personnes en difficulté ont montré que les opportunités offertes aux individus avaient un impact plus important sur l'autodétermination que sur la capacité globale (Wehmeyer et Bolding, 2001). De plus, une synthèse de recherches met en évidence l'importance de l'autodétermination chez les jeunes et particulièrement au niveau de la réussite scolaire, d'une inclusion dans la communauté ainsi que d'expériences de vie plus positives (Wehmeyer, 2015). Cela révèle la nécessité de se concentrer sur les composantes sociales et environnementales des interventions et d'impliquer les partenaires dans le processus de création d'occasions développementales pour les élèves en difficulté, qui auront un impact positif sur leur autodétermination et leur bien-être.

L'IPNA comme catalyseur à l'autodétermination

Depuis une quinzaine d'années, les approches ayant recours au plein air, et plus précisément à la nature et l'aventure, se multiplient dans différents milieux au Québec. De nombreuses initiatives mobilisent plusieurs partenaires afin de collaborer pour la mise en place de projets d'intervention (éducative ou thérapeutique) tournés vers de nouvelles formes de l'expérience scolaire (Rojo, 2019). L'IPNA est l'une d'entre elles et elle s'inscrit dans les approches nord-américaines ayant recours à la nature et l'aventure. Elle vise le développement global de la personne et peut prendre des formes variées sur un continuum allant de programmes aux visées éducatives à des programmes thérapeutiques (Bergeron, Rojo, Fournier-Chouinard, Bergeron et L'heureux, 2017). Selon les auteurs, inscrite dans le paradigme d'apprentissage expérientiel, l'IPNA s'incarne dans :

[d]es expériences, individuelles et de groupe, rendues significatives par leur survenue naturelle et leur caractère global, relationnel, multisensoriel et varié. Par la mise en relation avec la nature et par le processus d'aventure, il devient possible de saisir les multiples occasions de ressentir, de bouger, d'éprouver, de réfléchir, d'expérimenter, de se mettre au défi et d'interagir, pour ainsi créer du sens (p. 201).

L'IPNA laisse une place très importante à l'aspect psychosocial et relationnel qui s'incarne dans la mise en relation à soi, à l'autre et à la nature comme levier pour l'adaptation et l'apprentissage. La singularité de l'IPNA se trouve dans le fait que la nature et l'aventure ne sont pas que des contextes, mais bel et bien des agents de médiation très forts dans le processus d'intervention. En IPNA, cette mise en relation à travers des expériences humaines et authentiques, par le biais d'activités individuelles ou groupales permet d'engager plus facilement les élèves dans leurs objectifs d'apprentissage et donc sur la voie du changement. L'IPNA offre des perspectives très intéressantes pour intervenir autrement auprès des élèves vivant des difficultés à l'école.

Offrir des défis développementaux adaptés par la nature et l'aventure nécessite cependant une expertise particulière que peu de personnes en milieu scolaire possèdent. C'est pour cela qu'une collaboration avec des organismes spécialisés est nécessaire pour permettre à ces projets d'IPNA de voir le jour dans les écoles. Il semble important de considérer ces partenariats, car ces expériences peuvent générer des retombées positives. Plusieurs sont reconnues, par exemple sur le plan de l'amélioration des relations entre pairs (Bergeron-Leclerc, Gargano, Bilodeau et Dessureault-Pelletier, 2013), de l'amélioration de la confiance en soi et de la capacité à réguler les émotions (White, 2012), ainsi que sur le plan du sentiment d'efficacité personnelle (Bowen et Neil, 2016). Plus particulièrement dans le contexte de cet article, des retombées positives sont aussi constatées sur le développement de l'autodétermination (Dumoulin, Tardif, Bergeron et Bergeron, 2017).

Un processus d'IPNA, tourné vers des cibles d'intervention axées sur le développement de l'autodétermination, offre de nombreuses occasions de favoriser l'apparition de conduites autodéterminées, et ce, dans un cadre sécuritaire au niveau psychologique, physique et affectif. Les activités d'IPNA permettent aux élèves de bénéficier d'interventions globales et multisensorielles qui peuvent les conduire sur le chemin d'une meilleure connaissance de soi, à condition que les intervenants soient en adéquation avec une posture laissant place à un développement réel et global de l'autodétermination. Comme le suggère Wehmeyer (2012), les

élèves doivent s'engager dans le processus de changement en participant activement à des activités de résolution de problème, de prise de décision et de planification. Ces dernières sont des éléments centraux dans une séquence de programmation d'aventure et d'intervention : les différents défis de l'aventure (p. ex., une descente de rivière, des conditions météorologiques changeantes, la présence d'animaux sauvages, etc.) ; l'évaluation et la réflexion sur les paramètres de l'aventure (p. ex., la négociation de l'itinéraire, la prise de décision face aux problèmes environnementaux, la gestion du groupe, etc.) ; et la gestion individuelle et de groupe (p. ex., préparer son équipement pour la journée ou l'expédition, gérer le matériel du groupe, planifier et préparer les repas, etc.). Ces activités sont inhérentes au processus IPNA et directement en adéquation avec la posture de facilitation des intervenants.

L'augmentation de l'autodétermination relative, pour peu qu'elle soit reconnue et soutenue par les pairs et les intervenants, mais aussi par l'entourage, vient alors modifier l'état d'origine des capacités, des perceptions et des croyances, voire générer de nouvelles occasions d'exercer son pouvoir d'agir ou, à tout le moins, maximiser la saisie des occasions en présence (Bergeron, L'heureux, Bergeron, Fournier-Chouinard et Rojo, 2017).

Ainsi, des situations, des activités, ou plus largement un contexte de nature et d'aventure offrent la possibilité de se développer et de mieux se connaître en sortant de sa zone de confort. C'est par ce déséquilibre bien dosé et accepté que l'on chemine sur le chemin du changement !

Réflexions conclusives

Comment favoriser le bien-être et la réussite éducative dans le devenir des élèves ? Cette question n'est pas simple à répondre. Cependant, nous sommes convaincus que plusieurs voies s'offrent aux milieux scolaires et que l'autodétermination et l'IPNA en font partie. Par exemple, concevoir un projet autour de l'IPNA et de l'autodétermination permet à différents partenaires de se

Projet avec l'école Louis-Jobin, JeunEssor et Ex Situ Expérience



rassembler autour d'un projet commun et porteur de sens. Si le processus est axé sur la coconstruction, il favorisera l'implication et l'engagement authentique dans la mise en place de situations développementales pour les élèves autour de besoins réels identifiés par les différents acteurs. Quand il est bien facilité, ce genre de projet favorise le changement chez la population cible (les élèves), mais aussi auprès des acteurs partenaires. En somme, nous avons mis en relief que l'IPNA est un catalyseur à l'autodétermination et qu'il peut favoriser des changements notables sur le bien-être et la réussite éducative auprès d'une diversité d'élèves, mais aussi auprès des enseignants, des organisations scolaires et communautaires, et finalement auprès de la communauté qui entoure ces jeunes.

Projet Dysphasie Québec, Kéno et Ex Situ Expérience



Projet Avec l'École Chavigny, l'UQTR et Ex Situ Expérience



Projet Classe de psychopathologie Polyvalente Arvida, CSSS Jonquière et Ex Situ Expérience



Références

- Bergeron, G., L'Heureux, C., Bergeron, L., Fournier-Chouinard, E. et Rojo, S. (2017). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : un terrain fertile pour le développement de l'autodétermination des adolescents vivant avec une dysphasie. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 111-142). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Rojo, S., Fournier-Chouinard, E., Bergeron, L. et L'Heureux, C. (2017). Par-delà ce Sommet : esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 199-210). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron-Leclerc, C., Mercure, C., Gargano, V., Bilodeau, M. et Dessureault-Pelletier, M. (2013). L'éducation par l'aventure comme outil de transformation du lien social. *Intervention, 139*(2), 63-74.
- Bowen, D. J. et Neill, J. T. (2016). Effects of the PCYC catalyst outdoor adventure intervention program on youths' life skills, mental health and delinquent behavior. *International Journal of Adolescence and Youth, 21*(1), 34-55.
- Dumoulin, C., Tardif, S., Bergeron, G. et Bergeron, L. (2017). Les retombées du projet « La dysphasie, au-delà du sommet » sur le développement de l'autodétermination d'adolescents dysphasiques et sur leurs parents. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 179-198). Presses de l'Université du Québec.
- Mithaug, D. E., Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E. et Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determined learning theory : Construction, verification, and evaluation. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rojo, S. (2019). Penser autrement l'intervention. L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure comme tremplin transformationnel et développemental de la personne. Dans T. Trontin et O. Archambault (dir.), *Les séjours de rupture en questions* (p. 161-192). Éditions ÉRES.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68. doi : 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-Determination and the Education of Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation, 27*, 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities : Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(3), 113-120. doi : 10.2511/rpsd.30.3.113
- Wehmeyer, M. L. et Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(5), 371-383. doi : 10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x
- Wehmeyer, M. L. et Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school : The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 131-144.
- Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B. et Palmer, S. B. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 44*(4), 305-328. doi : 10.1080/0156655970440403
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(1), 13-23.
- Wolman, J. M., Campeau, P. L., Dubois, P. A., Mithaug, D. E. et Stolarski, V. S. (1994). AIR self-determination Scale and user guide. *American Institute for Research, 26*.

La pleine reconnaissance du lien

entre l'apprentissage et le bien-être à l'école



Entrevue avec Gaëlle Espinosa

par **Nadia Rousseau**

C'est avec grand plaisir que j'ai discuté de bien-être à l'école avec Gaëlle Espinosa, Ph. D., maîtresse de conférences au Département des sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine à Nancy (France) et collaboratrice internationale au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Membre de l'équipe de recherche Apprentissages, pratiques d'enseignement et d'éducation (AP2E) au sein du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), la professeure Espinosa est bien connue pour ses travaux et écrits qui portent sur l'affectivité et l'apprentissage.

L'échange comprenait trois thématiques : 1) le bien-être, 2) la réussite éducative, et 3) la valeur ajoutée du travail en dyade université-milieu pour soutenir le bien-être et la réussite en contexte de diversité.

Comment définir le bien-être à l'école ?

Pour moi, je définis la notion de bien-être de deux façons. Soit le bien-être dans l'ici et maintenant, tel le bien-être subjectif – perspective hédonique – plutôt centré sur la satisfaction à l'égard de la vie scolaire et sur ce que l'on ressent à l'école, c'est-à-dire les affects positifs et les affects négatifs. En même temps, je me dis que ce n'est pas suffisant pour comprendre le bien-être à l'école. Le bien-être, on le trouve aussi dans le fait de se projeter dans un avenir particulier, et là on est sur le bien-être psychologique – perspective eudémonique. C'est celui qui me permet de me construire en tant qu'individu, et du coup de pouvoir me projeter dans un certain nombre d'ambitions, d'orientations, etc. Ça m'est difficile de définir le bien-être en une seule perspective ; le présent. Je peux, par exemple, être un enfant « bien dans mes baskets » dans l'instant présent à l'école, mais si en même temps je n'ai pas de projet d'avenir, je pense que ce bien-être sera limité. Et de la même façon, ce n'est pas parce que j'ai de grands projets dans l'avenir en tant qu'élève que je vais me sentir bien dans l'ici et maintenant à l'école. Donc tu vois, j'entends vraiment le bien-être comme quelque chose qui relève de ces deux perspectives et aussi qui, dans mes travaux de recherche plus précisément, relève des affects, [soit] de se sentir bien quelque part à un moment donné, dans les relations sociales, dans les relations avec les enseignants. De me sentir bien parce que... les places qu'on me propose sont agréables, on me reçoit correctement, le mobilier est agréable, l'ambiance est lumineuse... Il y a un élément qui, pour moi, est prégnant dans ce bien-être, que ce soit dans les perspectives hédonique ou eudémonique : ce sont les relations. Notamment les relations à l'enseignant, les relations entre copains et copines, et ce sont aussi ce que la personne ressent dans ce bien-être, donc les affects.

Est-ce que le bien-être ici et maintenant est déterminant dans le bien-être psychologique ? Donc, est-ce qu'il me permet de me projeter dans l'avenir ?

Oui, tout à fait. Je pense qu'il y a un lien entre les deux. Je pense qu'on est bien dans l'ici et maintenant si on arrive à avoir un projet qui tient la route, et si on arrive à se projeter. Et de la même façon être bien dans l'ici et maintenant, c'est ce qui nous permet aussi de construire des relations saines, stables, agréables et sereines avec les autres, et de ressentir aussi les choses de façon agréable. Donc, tout ça construit la base pour le fameux bien-être psychologique.

Pourquoi est-ce important de se préoccuper ou de valoriser le bien-être à l'école ?

De mon point de vue, les enfants et les jeunes qui sont à l'école sont des individus en construction. En France on parle beaucoup, dans les programmes de l'Éducation nationale, de la *construction du citoyen*. Et je pense que pour faire un citoyen bien dans sa tête, bien dans ses perspectives, il faut aussi avoir un citoyen qui s'est correctement construit à l'école. Donc, dans ce bien-être, il y a le bien-être de l'individu, qu'il soit élève ou enfant, qu'il soit élève ou jeune – tout ça construit l'individu, sa construction identitaire. Veiller au bien-être de l'enfant à l'école, c'est aussi lui permettre de grandir plus sereinement. Donc pour moi, le bien-être à l'école aujourd'hui dessine, en fait, le bien-être dans la vie personnelle et la vie professionnelle de l'enfant, de l'adulte en devenir dans l'enfant. Et puis, bien sûr, un enfant bien à l'école, bien avec ses affects (à l'école notamment), est aussi un enfant plus disponible pour les apprentissages, donc susceptible de mieux ou plus apprendre.

Je comprends que cela pourrait même expliquer, ou du moins en partie, que les élèves qui ont une expérience scolaire très négative, donc avec une primauté d'affects négatifs et une surcharge émotive, souvent, comme citoyens, rapportent avoir de la difficulté à se repérer, à se trouver compétents, à prendre leur place, à avoir confiance, à se dépasser...

Oui, parce qu'effectivement, un enfant qui a été confronté à de la difficulté scolaire pendant longtemps, de façon récurrente, c'est quelqu'un qui, forcément, aura toujours été mis face à ses difficultés, face à ses incapacités et du coup, c'est difficile ensuite, je pense, d'arriver à dépasser ça. D'être confronté à de la difficulté aussi longtemps, ça marque intimement. Et ça atteint l'estime de soi, la confiance en soi. Donc, construire et permettre à des enfants aujourd'hui d'être bien à l'école, c'est pour moi un investissement dans l'avenir !

J'entends des jeunes de 18, 19, 20 ans, qui rapportent « Ah l'école ! Ça laisse des traces ! » Des jeunes qui reviennent aux études, avec des projets d'avenir, mais fortement teintés de ces « traces ».

Moi je me dis parfois que ça laisse une sorte de filtre interprétatif. Quand tu es marqué par une expérience scolaire plus négative, inévitablement, chaque fois que tu seras confronté à l'apprentissage, ça va t'affecter. On le retrouve chez des jeunes et des adultes, où dès qu'il s'agit d'un apprentissage un petit peu trop scolaire, ça réveille chez eux des anciens ennuis ou des anciennes frayeurs, et on ne comprend pas comment la personne réagit.

Je pense aux travaux de Monteil et Huguet, qui parlent justement de la construction de l'expérience scolaire, une histoire personnelle qui se crée et qui vient ensuite teinter le rapport à l'apprentissage.

Oui, tout à fait ! En France, le récent livre d'Yves Reuter¹ traite du vécu disciplinaire. Il explique qu'effectivement, les enfants, quand ils arrivent en mathématiques par exemple en 3^e année secondaire, ben ils ont un passif avec les mathématiques ! Et en fonction des enseignants qu'ils ont eus au préalable, que ce soit au primaire ou au secondaire, hé bien ce sont des enfants qui sont marqués par ça. Donc, l'enfant qui est effrayé parce qu'on lui parle de mathématiques, c'est lié à son histoire ! À son histoire avec la discipline. Donc du coup il y a l'histoire personnelle, et il y a aussi l'histoire disciplinaire en quelque sorte. Et c'est très difficile d'en sortir pour un enfant, par exemple.

On aimerait parler de réussite éducative. J'aurais le goût d'amorcer en disant, pour toi la réussite éducative c'est quoi, et est-ce qu'elle est distincte de la réussite scolaire ?

Inévitablement je reprends les propos du RÉVERBÈRE, mais pas uniquement ! C'est vrai que pour moi la réussite scolaire est incluse dans la réussite éducative. En tout cas, il y en a une qui est plus large que l'autre ; la plus étroite ce serait la scolaire et la plus large ce serait l'éducative. Et après la question à se poser, c'est : est-ce que réussir, c'est avoir un bon métier et avoir plein d'argent ? Ou est-ce que réussir c'est tout compte fait ne pas avoir énormément d'argent mais être bien dans sa peau, être bien là où on est ? Moi, je suis plutôt partisane de la deuxième option, c'est-à-dire qu'on peut être très bien avec soi-même et avec les autres avec des revenus relativement peu élevés puis avec une profession peu... enviable, mais en tout cas si on est bien avec soi et avec les autres, pour moi on a réussi ! Donc voilà, la vraie réussite éducative... il y a les notions d'épanouissement, de bonheur, de bien-être, de développement de soi. Le bonheur est peut-être au bien-être ce que l'épanouissement est au développement ! C'est-à-dire l'épanouissement et le bonheur seraient des points culminants : pour arriver au bonheur je passe par le bien-être, pour arriver à l'épanouissement je passe par le développement. Donc je me dis que tout compte fait, un être qui est en réussite éducative c'est un être qui s'est bien développé, dans le sens où il est en paix en quelque sorte et assez serein avec lui-même, et avec la vie qu'il mène.

Est-ce que tu dirais que dans une perspective de réussite éducative, on devrait viser l'épanouissement ?

Certainement qu'on devrait essayer de viser l'épanouissement ! Mais est-ce que réellement on l'atteint ? J'ai l'impression que c'est aussi une redéfinition sans cesse. On a des hauts et on a des bas, en fonction des événements, en fonction des périodes, en fonction des âges aussi. Par contre la question, c'est, il me semble, plus de se dire, comment est-ce qu'on peut atteindre le mieux-être, ou le bien-être ? Et il me semble que là, on peut peut-être l'atteindre en se connaissant soi. Peut-être qu'en passant par une meilleure connaissance de soi, apprendre aux enfants à mieux se connaître, c'est un moyen de les aider à se développer et à atteindre cette réussite éducative. Se connaître soi-même c'est par exemple être capable de se dire : ah bien moi, quand je suis en colère, j'ai besoin d'aller marcher dehors. Moi pour me calmer j'ai besoin de dessiner, qu'on me fiche la paix pendant un moment. Je trouve que si les enfants étaient capables de savoir ça sur eux, ils auraient déjà des pistes pour aller vers du mieux-être quand ils sont un petit peu... remués par ce qu'ils vivent, ce qui leur arrive, ce qu'ils ressentent. Et je trouve qu'on devrait amener les enfants vers ça. Les amener à mieux se connaître pour s'autoréguler. Là, je retourne au chapitre écrit en 2018², cette autoadaptation à la survenue d'émotions ; en étant simplement sur une recherche de soi et une meilleure connaissance de soi. Donc, peut-être qu'atteindre une réussite éducative, c'est aller vers une meilleure connaissance de soi, pour être capable de s'autoréguler, de s'autoadapter, et en toute circonstance en quelque sorte, quels que soient l'environnement et les événements.

Donc, le bien-être et la réussite éducative sont intimement liés ?

Pour moi effectivement. Après, c'est ma façon de voir les choses, il y a peut-être des chercheurs qui voient les choses différemment. Mais je pense que bien-être et réussite éducative sont, quelque part, liés. Ce n'est pas parce que tu es en réussite scolaire que tu es bien forcément ! Parce que si pour être en réussite scolaire tu dois rogner sur tes heures de sommeil, tu seras certes en réussite, mais tu ne seras peut-être pas nécessairement bien. Tu vois, autant le bien-être amènerait à la réussite éducative, la réussite éducative amènerait au bien-être, mais la réussite scolaire n'amène pas nécessairement au bien-être.

Toute la question de la connaissance de soi... tu le mets bien en évidence, que le fait de se connaître peut nous aider à mieux s'autoréguler, ou ce que tu as appelé l'autoadaptation de la venue des émotions. Et ça, inévitablement, ça peut faire en sorte qu'on préserve certaines relations enseignant-élève ou relation avec les pairs. Tu disais tout à l'heure que dans le bien-être, la place des relations et les affects sont très importants. Est-ce que je comprends, en fait, que la connaissance de soi serait une piste permettant aux élèves de mieux vivre leur expérience scolaire, et de nourrir ou préserver les relations ?

Oui, pour moi oui. C'est-à-dire que je ne pousse pas non plus les gens au nombrilisme, le but du jeu n'est pas d'être centré sur soi, mais c'est se connaître soi-même. Il faut aussi connaître ses limites. En connaissant ses limites, on sait aussi ce qu'on est capable d'accepter et ce qu'on n'est pas capable d'accepter. Je peux être capable de beaucoup de patience, mais il arrive un moment où trop c'est trop. Je ne peux plus. Donc, il faut en quelque sorte être capable de se connaître soi pour connaître ses limites, pour rester je dirais en bonne entente, notamment dans le milieu professionnel avec les autres.

Dirigeons-nous tranquillement vers notre troisième thématique, notamment cette idée de lien entre théorie et pratique. Pourquoi est-ce que l'on devrait valoriser, ou reconnaître, ou encourager cette collaboration entre université et acteurs du milieu scolaire pour soutenir le bien-être et la réussite ?

Pour moi, les enseignants-chercheurs à l'université, nous faisons des travaux de recherche, et nous aboutissons à des résultats de recherche scientifique en lien avec des composantes du bien-être ou le bien-être en général. Et je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants français qui n'en connaissent pas les teneurs. Si je suis aussi affirmative, c'est parce que j'interviens en formation initiale, mais aussi auprès d'enseignants au primaire et au secondaire. Dans les cours ou les conférences, les enseignants découvrent que les émotions interviennent, par exemple, dans la résolution de problème en mathématiques, dans la capacité des élèves à résoudre ou pas les problèmes. Je donne juste un exemple à partir des travaux d'Élise Tornare et ses collaborateurs³. En résolution de problème de mathématique, lorsqu'un enfant est confronté à la difficulté scolaire, même si à un moment donné il arrive à surmonter sa difficulté, il a été confronté au sentiment du désespoir, et ce sentiment-là il va le garder, même une fois qu'il a résolu le problème. Ça veut dire que, confronter très régulièrement l'enfant à la difficulté, c'est le confronter régulièrement au sentiment du désespoir, qui va lui rester. Et je me dis peut-être qu'il ne faut pas trop jouer non plus avec cette difficulté ; on peut mettre effectivement l'enfant en difficulté, parfois, pour savoir où est-ce qu'il en est, mais toujours avec des moments où on sait qu'il va être plutôt en réussite, pour lui redonner confiance en lui. Si un enseignant ne sait pas ça et considère que l'apprentissage se fait en surmontant ses difficultés, c'est un enseignant qui va aussi permettre à ses élèves d'apprendre le non-contentement, la frustration et le désespoir. Peut-être que parfois on peut réduire cette expérience du désespoir. Et je me dis, ça peut être intéressant pour un enseignant de savoir que ce qu'il propose comme exercices peut générer chez ses élèves autant d'émotions négatives. Je me dis que moi, en tant qu'enseignante au primaire et au secondaire, ça m'aurait intéressée. Est-ce qu'il faut mettre de l'humour par exemple lorsque j'enseigne ? Bien, visiblement pas tout le temps. Alors qu'en français, dans un exercice de dictée, si je choisis un texte rigolo pour amuser mes élèves, hé bien les élèves en fait vont se concentrer sur l'histoire que je raconte dans la dictée, et ils vont en oublier l'exercice grammatical et orthographique, donc ils vont faire plus de fautes ! C'est quand même bon à savoir⁴ !

Les élèves seront centrés sur l'émotion plutôt que sur la grammaire ?

Voilà ! Ils vont être centrés sur l'émotion, sur l'histoire, et ils vont en oublier, en fait, l'objectif de l'exercice ! Donc ça peut être intéressant je trouve ce genre de résultats issus de la recherche scientifique. Et puis il y a un autre élément que je trouve intéressant, c'est que, présenter aux enseignants ces résultats-là, ça permet aussi d'échanger avec [eux]. Ça permet aussi d'échanger sur leurs expériences, de les recevoir, de les commenter. Ça permet tout simplement ce qu'on appelle en France, les *ateliers de pratique professionnelle*, les APP, c'est-à-dire de réfléchir sur sa pratique professionnelle. Alors bien évidemment ces ateliers il faut qu'ils soient constructifs. Il ne s'agit pas de montrer du doigt quand on a mal fait, mais plutôt, autour de gens de confiance, de pouvoir discuter de ce qu'on n'arrive pas à faire en tant qu'enseignant dans sa classe, de pouvoir rebondir sur les expériences des autres, de pouvoir partager nos expériences. Et dans ce partage d'expériences en général, en tant qu'enseignant, mais en tant que n'importe quel professionnel, on en ressort je trouve beaucoup plus riche, beaucoup plus armé, et beaucoup plus décontracté, parce qu'on se le dit souvent, on n'est pas seul. C'est un peu « galère », mais on n'est pas seul. C'est une expérience que je partage, et dans ce groupe-là avec lequel je discute, hé bien je trouve du soutien aussi.

Mais ça nous ramène en quelque sorte au bien-être du moment présent !

C'est ça, oui oui, tout à fait ! Pour moi, je pense qu'on peut énormément s'améliorer, on peut bien évoluer sans que ce soit nécessairement cassant, négatif, destructeur. Quand les enseignants du primaire ou du secondaire racontent leur expérience, c'est hyper enrichissant pour un enseignant-chercheur, pour un universitaire. Ça donne des exemples concrets en situation d'enseignement, ça permet d'être sur des exemples concrets et non pas de rester dans la théorie. Les enseignants disent des choses qui sont très très intéressantes !

Ce qui m'interpelle dans ce que tu dis, c'est le fait que les connaissances issues de la recherche, concernant les jeunes, doivent être mises en relation, vraiment, avec le bien-être des enseignants.

C'est vrai que la formation initiale en France n'est pas du tout axée, par exemple, sur les tribulations émotionnelles. Par contre ce que les travaux montrent, par exemple ceux de Kristina Orlova, Jérôme Ebner et Philippe A. Genoud (2015⁵), c'est que, un enseignant qui sera le plus au fait de ses ressentis émotionnels, qui sera le plus au fait de sa régulation émotionnelle, c'est un enseignant qui sera aussi plus apte à être empathique et bienveillant à l'égard des enfants, et donc à l'égard des émotions des enfants. Donc, on a tout intérêt à travailler auprès des enseignants parce que pour moi, c'est aussi eux qui les relaient, et vivent les premiers contacts avec les enfants. Si on a des enseignants qui ne sont pas à l'aise avec leurs propres émotions et à qui on n'a pas appris à avoir plus d'aisance avec leurs propres émotions, ce sont des enseignants qui n'arriveront pas nécessairement à aider émotionnellement les enfants dont ils ont la charge. Parce qu'une personne émotionnellement en paix je dirais, ou en tout cas qui n'a pas peur de parler de ses émotions et qui n'est pas en difficulté pour les aborder, c'est une personne qui, de fait, est plus au clair avec elle-même, et sera plus au clair avec les autres. Se connaître en tant qu'enseignant, tout compte fait se connaître en tant qu'individu, ça relève de qui je suis en tant que personne. Pour moi, toute personne qui va s'occuper d'enfants devrait avoir fait un travail réflexif sur soi, sur les raisons qui le poussent vers ce métier-là. Le métier d'enseignant est un métier de l'humain. Dans un métier de l'humain, il faut se poser des questions : qu'est-ce qu'une relation, qu'est-ce que la bienveillance, qu'est-ce que l'empathie, qu'est-ce qui permet à l'enfant d'apprendre et à lui faire voir ses erreurs sans être cassant ? Quand on demande aux enfants de nous raconter un souvenir pénible ou agréable à l'école, ils ne nous parlent jamais du théorème de Thalès ou de compléments circonstanciels de lieu ! C'est plutôt des souvenirs humains dont ils parlent ! Une odeur, un regard, un geste, une attention... une humiliation. C'est plutôt ça qu'on va retenir.

Gaëlle, nous retenons de notre échange que l'enseignement est un acte profondément humain et que le bien-être de l'enseignant, comme celui de l'élève, est indissociable. Nous retenons également que le bien-être à l'école rend possibles les apprentissages, mais surtout, la préparation du citoyen de demain à travers le développement de son rapport à l'apprentissage formel, et le regard qu'il porte sur lui-même (confiance, compétence, etc.). Enfin, que ce bien-être, dans une visée de réussite éducative, gagne à se concrétiser à travers la reconnaissance de soi, la régulation émotionnelle et le dialogue avec l'autre, l'autre ayant plusieurs visages (enseignant-élève ; entre pairs, entre enseignants, entre enseignants et enseignants-universitaires, etc.).

¹ Reuter, Y. (2016) (dir.). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*. ESF éditeur.

² Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école. L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.

³ Tornare, É., Czajkowski, N. O. et Pons, F. (2015). Children's in math problem solving situations : Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance. *Learning and instruction*, 39, 88-96.

⁴ Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J. P. et Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? *L'année psychologique*, 110, 3-48.

⁵ Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski, N. O. et Pons, F. (2017). Impact of induced joy on literacy in children : does the nature of the task make a difference ? *Cognition and emotion*, 31(3), 500-510.

⁶ Orlova, K., Ebner, J. et Genoud, P. A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires. Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche et formation*, 79, p. 27-42.

What have we learned from the COVID-19 global pandemic about school principals and the inclusion of students with special education needs ?



STEVE SIDER, Ph.D.

Associate professor, Faculty of Education, Wilfrid Laurier University, Waterloo, Ontario



NADINE TRÉPANIÉ-BISSON, M.Ed.

Director of Professional Learning, Ontario Principals' Council, Toronto, Ontario

Supporting students with special education needs through the pandemic has brought specific challenges which principals have had to address. Through interviews and surveys, Ontario principals described experiences with supporting students with special education needs and identified resources during the COVID-19 pandemic while identifying ways they have confronted these challenges. We report on three key lessons for school leaders who support inclusive schools : the importance of an ecological approach, professional learning needs to include both technical and values aspects, and the need to talk more about the mental health of principals. The article provides considerations for principals and system leaders in the post-pandemic era.

School districts across Canada, like many around the world, were dramatically impacted by the COVID-19 global pandemic. By mid-March 2020, most schools across Canada were closed and system leaders, school principals, and teachers were forced to implement emergency remote instruction. The educational experiences during the past year, from initial school closures to emergency remote instruction to the current variety of remote, virtual, asynchronous and synchronous, and in-person models across Canada, provides a significant opportunity to consider how school systems have engaged with students with special education needs (SEN). This paper specifically examines the question, “What experiences and lessons learned did school principals in Ontario identify for supporting students with special education needs during the pandemic?”

Despite the significant amount of literature that has explored inclusion for students with SEN, there is limited literature that has examined how school principals foster inclusive schools that support students with SEN. Our research team has been working to fill this gap over the past ten years. We have completed, or are in the midst of, studies that have included school principals from multiple jurisdictions in Canada (British Columbia, Alberta, Ontario, Quebec, New Brunswick, and Newfoundland and Labrador). Key findings from these studies have been reported elsewhere (e.g., Sider, 2020 ; Sider et al., 2017). A key aspect of these studies has been the identification of critical incidents, which are significant positive or negative experiences that school principals have had with students with SEN, and how these influence leadership practices (Sider, 2019).

The COVID-19 pandemic “interrupted” these studies but provided us with a unique opportunity to explore the experiences of principals in the midst of a global pandemic and how the pandemic influenced how they were supporting students with SEN. Here we report on data from two studies, one involving interviews with 21 principals in Ontario and the other which was a questionnaire that 82 principals from across Ontario completed. Both studies were completed between May-October 2020. Here we report on three key findings which illustrate lessons learned from the pandemic on how principals can effectively support students with SEN. These findings include ensuring an ecological approach, framing professional learning for principals to include both technical and values aspects, and addressing the mental health needs of principals.

Lesson 1: *The importance of an ecological approach*

An ecological approach to education considers the full range of needs – and available supports – for students and their families. Early in the pandemic, many principals realized that students with SEN were at risk for being marginalized from the supports they required. Students with SEN often require significant supports such as specialized technology, human resources, and individualized programming. When schools closed, most of these supports were immediately unavailable for students. One principal described the challenges of emergency remote learning as “How to meet their [students with SEN] unique needs without some of the environment, schedule, transitions, equipment, and relationships that support daily learning.”

As schools started delivering emergency remote instruction, available supports were limited. For example, students with dedicated support workers were unable to access them in face-to-face settings. Principals described working with families and educational workers to provide the necessary supports as quickly as possible. One principal commented that, despite best intentions and efforts, “the marginalization of our families with kids with special needs was incredible.” Principals also recognized that their support of families needed to involve more than just providing devices and instructional tools since many were also struggling financially and socio-emotionally. One principal stated, “During the pandemic, I was delivering computers [and] internet devices but most importantly, food boxes to some of our families.”

Principals also discussed their increasing awareness of the necessity of involving parents and guardians in educational programming as part of this ecological approach. One principal stated, “I think the biggest thing I’ve learned is how important parents are as partners. I think I have paid lip service to that in the past. I don’t think until this happened, I ever realized how important that relationship is.” Although parent engagement has been a focus of school systems for some time, the pandemic required that families be more significantly involved in the educational experience of their children since they were often delivering, or supervising, instruction. Increased levels of connectivity with the community, parents, staff, and students are key aspects of leadership during the pandemic (Planche & Erdmann, 2021). A principal noted the focus on families, particularly early in emergency remote learning: “That’s what we have really focused on, how can we support our families in particular with families who have children with special needs.”

The importance of an ecological approach, engaging the full educational and family community in supporting students with SEN, was noted by principals. The vast majority of principals in our studies indicated that the most significant strategy they and their staff used in this process was daily or weekly phone contact with students and their families. Principals discussed meeting with teachers and support staff to problem-solve specific situations where students required intensive supports. Principals often engaged in the delivery of educational programming in an effort to provide support to students with SEN. For example, principals described making frequent phone calls to students and their parents, delivering equipment to students' homes, meeting with students on video-conferencing technology to provide instructional support, and being available to support parents who were experiencing significant stress at home. One principal summarized this ecological support of families as, "Communicate and assess the needs, provide supports where you can, listen, adjust and repeat."

Lesson 2 : Professional learning needs to include both technical and values aspects

The training that educators experience in their preparation to be school principals often focuses on the technical and legal aspects of the principalship along with their role as instructional leaders. Principal preparation programs in Ontario are limited to an overview of legal responsibilities and general programs for students with SEN. Their training includes, for example, knowing the regulations that govern education, developing skills in human resource management, and supervising curriculum implementation. In Ontario, the Ontario Leadership Framework also attaches importance to Personal Leadership Resources such as optimism, self-efficacy, problem-solving skills, and managing emotions. These competencies are often expected to be "caught" as much as "taught." Further, many of the skills that principals develop that are specific to supporting students with SEN are developed through their work as teachers. One principal

noted that this might be problematic since teachers do not always develop effective instructional approaches to support students with SEN : "Many subject teachers at my school have no real grasp of how to differentiate to meet the needs of students with special needs. Their understanding of learning needs and IEPs is very superficial and they depend heavily on sending students out of the classroom for support." These prior teaching experiences may result in limited expertise in the administration of programs specifically designed for students with SEN.

There is no doubt that knowing the legislative and technical aspects of school leadership is critically important. However, particularly in the early days of emergency remote learning, principals relied significantly on leadership dispositions more focused on problem-solving skills. These types of skills are often dictated by a person's values and beliefs. The pandemic laid bare educators' beliefs about inclusion (Johnson, 2020) and has provided clarity to the importance of understanding, and fostering, attitudes that value inclusion as part of the preparation and in-service training of principals. Put bluntly : Principals who believe in the inclusion of students with SEN will work to ensure that, even in a global pandemic, these students are at the centre of planning, communication, and support. Using a Universal Design for Learning framework, principals can ensure that all students are effectively supported going forward. One principal stated it this way, "All students matter and we need to individualize as much as possible to what their needs are."

Going forward post-pandemic, organizations that support principals (in Ontario, these are the Ontario Principals' Council, the Catholic Principals' Council of Ontario, and l'Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes) need to consider professional learning to support principals' leadership competencies, both in the technical aspects of school leadership and those that foster values congruent with inclusive schools.



Le soutien des élèves ayant des besoins spéciaux pendant la pandémie a entraîné des défis spécifiques que les directeurs d'école ont dû relever. Par le biais d'entrevues et de sondages, des directeurs d'école de l'Ontario ont décrit leurs expériences en matière de soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux et ont identifié des ressources utilisées pendant la pandémie de COVID-19, tout en précisant comment ils ont fait face à ces défis. Nous faisons état de trois leçons clés pour les responsables d'établissement qui soutiennent les écoles inclusives : l'importance d'une approche écologique, la nécessité que l'apprentissage professionnel comprenne à la fois des aspects techniques et des valeurs, et la nécessité de parler davantage de la santé mentale des responsables d'établissement. L'article présente des considérations à l'intention des directeurs d'école et des leaders du système éducatif à l'ère post-pandémique.

Lesson 3 : We need to talk more about – and support – the mental health of principals

A clear theme that has emerged from the studies is the critical importance of acknowledging, and developing mechanisms to support, the mental health of all educators, including principals. One principal stated that, “We could have done a better job preparing ourselves for the onslaught of mental health concerns that came up during this time.” Another commented that, “I have also been very aware of how the distance learning has impacted the well-being of all of us.” The pandemic has impacted the mental well-being of all those involved in schooling, including principals.

There have been significant efforts to support the mental health of students and teachers prior to the pandemic. However, the pandemic has revealed that largely “missing” in mental health discussions has been the importance of acknowledging – and supporting – principals’ mental health. One principal summarized this need succinctly, “I am exhausted and don’t feel supported or understood by the board.” Many principals in the studies shared examples of how they have had to navigate the personal-professional space that was exacerbated by the pandemic and which blurred the lines with work and family responsibilities. One principal stated it this way, “I have completely failed at [boundaries between work and home]... I am super accessible to staff and families.”

Principals made significant efforts to support students with SEN during the pandemic. However, the level of responsibility and support sometimes affected their own mental health. We need to pay attention to this concerning aspect of school leadership as it continues a worrying trend that began before the pandemic (Wang et al., 2018). The impact of the pandemic on principals’ mental health is also a form of secondary trauma (Panlilio & Tirrell-Corbin, 2021) adding further urgency to the need to support principals’ mental health.

Conclusion

The pandemic has had lasting impacts on most everyone, not least of which are adults who parent or educate students with SEN. The pandemic has shed light on inequities that exist for students with SEN and their families. Principals have worked toward reducing some of the gaps. Through the experience of principals who engaged in the studies highlighted in this article, we are able to discern several lessons: the importance of an ecological approach to supporting students with SEN, professional learning needs to include both technical and values aspects, and the need to talk more about the mental health of principals. These three lessons require continued effort to be better understood and addressed as we continue to work in virtual and physical learning environments.

References

- Johnson, Allegra, *The limits of inclusion : Teacher beliefs and experience with inclusion of students with learning disabilities* [Doctoral dissertation, Loyola Marymount University], Los Angeles, 2020, 120 p.
- Panlilio, Carlomagno & Tirrell-Corbin, Christy (2021), « Our research shows educators are experiencing trauma during the pandemic. Here's how we can reduce the burden », Internet Site Edsurge. <https://www.edsurge.com/news/2021-03-02-our-research-shows-educators-are-experiencing-trauma-during-the-pandemic-here-s-how-we-can-reduce-the-burden>. Accessed March 28 2021.
- Planche, Beate & Erdmann, Richard (2021), « Moving forward despite uncertainty : Leading schools during a pandemic », *Canadian Association of Principals Journal*. <https://cdnprincipals.com/moving-forward-despite-uncertainty-leading-schools-during-a-pandemic/>. Accessed March 29 2021.
- Sider, Steve (2019), « Lead to include : Fostering inclusive schools for students with special education needs », *Ontario Principals' Council The Register*, no 22, pp. 20-25. https://issuu.com/ontarioprincipalscouncil/docs/opc_fall19-aoda-v1/20. Accessed March 30, 2021.
- Sider, Steve (2020). « School principals and students with special education needs in a pandemic : Emerging insights from Ontario, Canada », *International Studies in Educational Administration*, no 48, pp. 78-84. <http://ceeam.net/wp-content/uploads/2020/08/ISEA-2020-48-2.pdf#page=84>. Accessed March 30, 2021.
- Sider, Steve, Maich, Kimberly, & Morvan, Jhonel (2017). « School principals and students with special education needs : Leading inclusive schools », *Canadian Journal of Education*, no 40. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2417>. Accessed March 30, 2021.
- Wang, Fei, Pollock, Katina, & Hauseman, David, « Ontario principals' and vice-principals' well-being and coping strategies in the context of work intensification », In Sabre Cherkowski & Keith Walker (Eds.), *Perspectives on flourishing schools* (pp. 287-304). Lexington Books, Lanham, 2018, 435 p.

Changer la culture de l'école pour favoriser la réussite

en contexte de diversité : expérience d'efforts conjoints



ANNE LESSARD

Doctorat en éducation, Université de Sherbrooke
Professeure titulaire
Département de psychopédagogie et de counseling
Faculté d'Éducation
Université de Sherbrooke



GENEVIÈVE CRÊTE

Maîtrise en administration publique, École nationale
d'administration publique
Directrice école Pie-X-de l'Assomption,
Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke

La question à laquelle cet article vise à répondre est : Comment enseigner à une diversité d'élèves ? Toutefois, avant de donner une réponse précise qui sera en mesure de satisfaire la curiosité des personnes enseignantes, nous souhaitons mettre de l'avant toutes les modalités qui ont été mises en place conjointement, en toile de fond, par plusieurs acteurs pour obtenir une réponse à cette question. En effet, plusieurs chercheurs, dont la chercheuse cosignataire de cet article, s'attardent à observer et à analyser les interactions en classe. Cependant, ce qui peut se passer en classe est, dans bien des cas, la résultante d'efforts qui auront été investis en amont pendant un certain temps pour préparer le terrain, pour ainsi dire. Cet article se divise donc en deux parties : 1) les efforts d'une direction d'école pour changer la culture de son école, efforts échelonnés sur cinq ans, soutenus par la direction générale du Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke ; 2) l'analyse des pratiques enseignantes en classe, comme évidence de ce changement de culture axée résolument sur l'apprentissage des élèves en contexte de diversité. La conclusion mettra en lumière comment ont été utilisées, dans cette école, les connaissances issues de la recherche, au service de la pratique enseignante et des apprentissages des élèves dans un milieu multiculturel défavorisé.

Changer la culture d'une école sur cinq ans : un plan bien structuré

Au début, il y avait la vision de madame Crête, directrice d'une école primaire, une vision centrée sur la réussite éducative pour tous. Un plan de match a été élaboré par étapes pour permettre la fertilité du terrain afin d'y voir émerger une culture où la recherche viendrait appuyer la réflexion et les décisions. Il faut passer du stade intuitif au stade conscient afin de maximiser les retombées des choix en conservant la place de l'élève au centre des décisions. Chaque phase se construit sur la précédente, soit par une amélioration et/ou un ajout. Cela s'applique autant pour la structure que pour la culture. Le changement dans l'école s'est opéré en quatre phases : 1) la place du bien-être et le climat scolaire ; 2) la définition de la mission, de la vision et des valeurs de l'école et l'engagement du personnel par une approche collaborative utilisant les cadres de référence pour une intervention efficace ; 3) l'intégration du changement dans la culture de l'école par l'approche collaborative, les communautés de pratique (CoP) et les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ; et 4) le dialogue réflexif.

En se basant sur les écrits de Dufour (2003, 2004) et de Colletterte, Schneider et Lauzier (2013) portant sur le pilotage du changement et le développement de communautés d'apprentissage, la directrice a utilisé une première année à mobiliser ces cadres de référence lors des rencontres de travail avec tous les membres du personnel. L'objet de la première année a été le climat scolaire. Ces moments de rencontre avec l'ensemble du personnel ont été des occasions pour partager le leadership en faisant participer le personnel à la prise de décisions afin de favoriser leur engagement ainsi que leur responsabilisation. Des orientations spécifiques ont été établies pour cette première année :

- Mettre fin au climat de violence dans l'école ;
- Augmenter la perception positive de l'école auprès de tous ;
- Dresser un état de situation pour passer du mode répressif vers un mode éducatif ;
- Créer un lieu commun d'échanges et de prise de décisions pour augmenter la cohérence.

Cette première année a été cruciale pour consolider l'équipe et obtenir l'adhésion à la vision centrée sur la réussite pour tous, ce qui a permis d'entamer la deuxième phase pendant la deuxième année. Les orientations spécifiques ont alors été adaptées. Il s'agissait en effet de :

- Faire de l'apprentissage pour tous une priorité et développer une compréhension et un langage commun ;
- Définir le niveau de maturité de l'équipe en fonction de la pyramide de Lencioni (2005) ;
- Favoriser le développement du personnel de l'école visant à augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle ;
- Entreprendre la définition du projet éducatif (augmenter l'appartenance et le partage de la vision).

Parce que les valeurs communes aident au façonnement de la culture, plus les personnes enseignantes prennent conscience de la culture de leur école, plus elles sont en mesure de la façonner. Durant cette année charnière, la directrice s'est basée sur plusieurs cadres théoriques supplémentaires, dont ceux de Lencioni (2005) et Leclerc (2012), pour permettre à l'équipe de mieux travailler ensemble vers l'atteinte des buts communs. C'est à ce moment qu'elle a invité plusieurs personnes-ressources et chercheuses à venir former et informer son personnel, dont la professeure Lessard.

Dans la troisième phase de ce changement de culture, les énergies étaient consacrées à l'intégration du changement par l'approche collaborative. Le projet de changement était soutenu par les éléments transformateurs que l'on voulait intégrer à la culture de l'école. Ces éléments sont : la recherche collective, les équipes collaboratives à tous les niveaux, et l'orientation vers l'action en fonction des données probantes et des résultats qui en découlent. Les orientations spécifiques pour cette troisième année sont les suivantes :

- Adapter la structure de l'école aux changements : les pratiques pédagogiques s'améliorent en raison de la présence de structures favorisant le travail d'équipe (plages de rencontre à l'horaire, moyens financiers, etc.) et d'un climat de collaboration avec un objectif de réussite éducative plus clair ;
- Mettre en place des CoP et des CAP en tenant compte des 3 pôles : 1) stratégie d'enseignement efficace ; 2) collecte de données ; 3) entrée sur les besoins de l'élève. Durant ces rencontres, les échanges permettent aux personnes enseignantes de s'engager sur la pédagogie ;
- Créer un comité pédagogique : assure la verticalité, la vision partagée et des objets de travail qui tiennent compte des données de recherche. Développement du cartable pédagogique qui devient le cadre de référence évolutif de l'école ;
- Poursuivre le développement professionnel dans les équipes. Introduire l'habitude de lecture pour introduire les données de la recherche par l'ajout de temps de lecture à la tâche des personnes enseignantes (lecture de Hattie, Brodeur et St-Cyr, 2017 pour tous).

Afin d'assurer le succès de ces efforts, la directrice s'est assurée de suivre les recommandations émises par Leclerc (2012) quant aux conditions favorables à la collaboration. En ce sens, elle a fourni du temps de qualité au personnel enseignant, a contribué à développer les habiletés interpersonnelles nécessaires au travail d'équipe, a suscité le partage des responsabilités et s'est assurée d'établir une structure efficace des rencontres collaboratives. L'effet s'est fait ressentir dans l'équipe. Le travail de collaboration a eu des effets sur les pratiques du personnel enseignant et sur les résultats des élèves.

Ce qui a été ajouté durant la quatrième phase est le dialogue réflexif, essentiel à tout effort de changement. Les cadres de Fullan, Denis et St-Cyr (2020) et de Hewson, Hewson et Parsons (2015) portant respectivement sur le leadership et l'approche collaborative ont permis non seulement à la directrice, mais aussi à son équipe d'aller plus loin, notamment sur le plan du lien entre les pratiques et les résultats des élèves.

Analyse des pratiques pédagogiques en classe

La professeure Lessard a d'abord été invitée à venir parler des pratiques pédagogiques qui favorisent l'engagement des élèves. L'année suivante, plusieurs enseignantes ont manifesté l'intérêt d'être observées afin d'avoir des rétroactions constructives sur leurs pratiques. La professeure a filmé plusieurs enseignantes sur une période de trois ans, à raison de deux captations par année. Ses analyses sont basées sur le cadre *Teaching Through Interactions* de Hamre et al. (2013) permettant d'analyser les interactions en classe selon trois domaines de pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans les soutiens émotionnel et pédagogique offerts aux élèves ainsi qu'à l'organisation de la classe.

Ce qui ressort comme pratiques qui permettent d'enseigner à une diversité d'élèves représente une orchestration de pratiques dans les trois domaines d'interaction du cadre théorique. En effet, sur le plan du soutien émotionnel, le climat positif en classe est fondamental. Celui-ci est basé sur les relations qu'entretiennent à la fois l'enseignante avec ses élèves et les élèves entre eux. Il va de soi que la première intervention est de connaître chaque élève et de reconnaître ses besoins, à la fois sur le plan socioaffectif et sur le plan scolaire. Dès la première année, il était évident que les enseignantes travaillaient à favoriser l'autonomie des élèves. Ainsi, il se développait un climat d'entraide entre les élèves qui comprenaient les concepts et ceux qui avaient plus de difficultés. Concrètement, les enseignantes étaient très efficaces dans l'organisation de leur classe, notamment sur le plan des consignes et de leur application constante et cohérente. Elles se servaient aussi beaucoup de matériels et d'espaces structurants (coin lecture, tableau blanc, etc.). Dans l'organisation des tâches, les enseignantes observées nommaient clairement les attentes liées aux tâches présentées aux élèves, elles les contextualisaient et

en démontraient la pertinence. Elles demandaient souvent à un élève de verbaliser la tâche avant de laisser aller le groupe, pour s'assurer d'une bonne compréhension. Scruter les visages leur permettait souvent de voir les interrogations dans les yeux de leurs élèves, auprès de qui elles s'assuraient ensuite de faire un suivi. Ce travail exige une vigilance particulière. Une des enseignantes observées prenait place dans sa chaise berçante après s'être assurée que tous ses élèves étaient à la tâche, ce qui signifiait aux élèves qu'ils pouvaient aller la voir pour montrer l'état d'avancement de leur travail ou pour poser des questions. L'enseignante faisait alors ses commentaires et suggestions pour la suite. Si un élève revenait sans avoir fait les modifications requises, elle lui donnait d'autres pistes et le renvoyait à sa place. Dans cette classe, les élèves pouvaient aussi demander l'aide à leurs pairs. Il était impressionnant, en novembre, dans une classe de première année, de voir ces élèves, certains allophones, démontrer un si grand niveau d'autonomie et d'autorégulation. Le climat positif n'était certainement pas étranger au fait que les élèves semblaient très à l'aise de manifester leurs questionnements, de proposer des solutions et de partager leurs opinions. Créer un esprit de groupe cohésif et positif semble être porteur d'un environnement où chaque membre peut cheminer à son rythme en s'appuyant sur la guidance de ses pairs et/ou de son enseignante.

Sur le plan du soutien pédagogique, les enseignantes expliquaient, lors des entretiens individuels, comment elles suivaient l'évolution de la compréhension chez leurs élèves. Elles en étaient à un niveau de suivi très spécifique pour chaque compétence à développer, à chaque niveau. Les enseignantes exprimaient un grand souci d'aller chercher chaque élève là où il était pour l'amener plus loin. Elles bâtissaient, choisissaient ou adaptaient conséquemment des situations d'apprentissage pour combler les besoins de leurs élèves. L'étayage et la rétroaction étaient des stratégies préconisées pour que chaque élève chemine dans ses apprentissages.

Conclusion : une utilisation judicieuse des connaissances issues de la recherche

Comme démontré, dans cette alliance entre le milieu de la pratique et de la recherche, la directrice de cette école primaire a utilisé les CIR afin de planifier et structurer les changements institutionnels requis pour préparer un terreau fertile à l'utilisation de pratiques collaboratives permettant au personnel enseignant une bonne intégration de ces connaissances dans la pratique. Il est nécessaire de reconnaître que cette intégration et l'utilisation subséquente des CIR s'inscrivent dans une planification globale axée sur la réussite.

Lors des derniers échanges avec les enseignantes de première année en février 2020, celles-ci expliquaient qu'elles avaient trouvé une façon de décloisonner leurs classes afin de se partager leurs élèves pour prendre en charge des tâches spécifiques. Ainsi, une enseignante pouvait prendre un plus grand groupe dans lequel tous les élèves étaient au même niveau, alors que trois autres préparaient des activités pour des sous-groupes sur des concepts ciblés que certains n'avaient pas encore maîtrisés. Cette pratique est la résultante du travail fait dans cette CAP de 1re année et du processus de réflexion mené autour de la réussite des élèves de ce niveau. Cette équipe d'enseignantes dynamiques est un bel exemple de l'issue positive d'un travail de longue haleine, car elles réfléchissent ensemble et sont toujours à la recherche de solutions pour les défis que vivent leurs élèves. Elles ont maintenant le réflexe de se tourner vers la recherche pour alimenter leurs réflexions et pour baliser leurs expérimentations de nouvelles pratiques pédagogiques. Ainsi, en utilisant les CIR, ces enseignantes sont en mesure de combler les besoins diversifiés de leurs élèves qui cheminent dans cette école située en milieu multiethnique défavorisé.

Références

- Collerette, P., Schneider, R. et Lauzier, M. (2013). *Le pilotage du changement* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- DuFour, R. (2003). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Solution Tree.
- DuFour, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Solution Tree.
- Fullan, M., Denis, M. et St-Cyr, C. (2020). *Nuance : pourquoi certains leaders réussissent-ils et d'autres pas ?* Presses de l'Université du Québec.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions : Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in Over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-87.
- Hattie, J., Brodeur, M. et St-Cyr, C. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Hewson, K., Hewson, L. et Parsons, J. (2015). *Imaginer une approche collaborative : croyances, structures, et processus pour transformer notre façon de répondre aux besoins des élèves*. Jigsaw Learning Inc.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Lencioni, P. (2005). *Optimiser votre équipe : les 5 dysfonctions*. Un monde différent.

L'accueil des élèves autochtones dans nos écoles : un récit d'expérience



PIERRE ROUSSEAU

Maîtrise en éducation, Religion et éducation morale
Chargé de cours
Éducation
Campus St-Jean
Université de l'Alberta

L'auteur de cet article n'est pas autochtone lui-même. Cet article est un témoignage, en français, des travaux de l'intervenante crie Laura Auger et de l'artiste et activiste cri Ryan Arcand. Laura et Ryan parlent cri (leur langue maternelle) et anglais. Leur travail avec des élèves de l'école Sir George Simpson est rapporté ici le plus fidèlement possible et avec leur permission.

De la colonisation à la réconciliation ?

Depuis quelques années, à la suite des 94 recommandations du Rapport de vérité et réconciliation (2015), le gouvernement de l'Alberta et l'Alberta Teachers' Association (2016) demandent à tous les enseignants de faire des efforts pour intégrer la perspective autochtone dans leur cours. Le but est d'aider les enseignants à mieux répondre aux besoins des enfants autochtones et métis de même que contribuer à une meilleure compréhension des défis rencontrés par cette minorité. Certains enseignants sont très réfractaires en se disant que cela n'a rien à voir avec leur programme d'études ; d'autres sont de véritables leaders et prennent l'initiative de partager leurs idées et leurs ressources avec leurs collègues. Plusieurs autres enseignants se retrouvent quelque part entre les deux en se demandant comment répondre à cette requête.

Dans l'Ouest canadien, il est clair que l'épisode douloureux des écoles résidentielles a eu des effets désastreux sur la population autochtone¹. Des générations d'enfants ont grandi sans leurs parents et, plus tard, ont élevé leurs enfants sans avoir connu eux-mêmes la beauté et la quiétude d'un environnement familial stable. De plus, dans ces écoles, financées par le gouvernement fédéral, leur propre culture – leur identité – n'était pas valorisée. Ils ont grandi en se sentant inadéquats.

On ne parle pas ici d'un phénomène qui appartient au passé. Il est clair que nos programmes (scolaires) actuels ne satisfont pas les besoins de nos populations autochtones. Dans toutes les provinces, le niveau de scolarisation des populations autochtones est beaucoup moins élevé que celui du reste de la population (Organisation de coopération et de développements économiques [OCDE], 2018 ; Statistique Canada, 2018). Les femmes autochtones ont dix fois plus de risques d'être victimes d'abus sexuel, de violence ou même de meurtre, que les autres femmes canadiennes (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019). De plus, il y a plus d'enfants autochtones dans les maisons d'accueil aujourd'hui qu'il y en avait dans toutes les écoles résidentielles, alors qu'elles étaient au maximum de leur capacité. C'est ce qui fait dire à Blackstock (2019) que les maisons d'accueil sont devenues les nouvelles écoles résidentielles de notre époque.

Le but de cet article est de partager les initiatives de réconciliation qui ont pris place à l'École secondaire Sir George Simpson avec l'artiste et activiste cri Ryan Arcand de même que l'intervenante en milieu hospitalier Laura Auger, crie elle aussi. Le partage de ces initiatives saura certainement inspirer plusieurs enseignants à l'œuvre dans leur propre établissement scolaire. Ces quelques pages se veulent un témoignage des possibilités extraordinaires qui s'offrent aux écoles qui ouvrent leurs portes à des intervenants autochtones.

La contribution de Laura Auger à l'école Sir George Simpson

Sasha

Sasha est dans le bureau du directeur avec une éducatrice de sa nouvelle maison d'accueil. Elle est silencieuse. C'est son éducatrice qui parle. Elle est en 8e année et elle a 14 ans. Elle a déjà connu plusieurs familles d'accueil ou maisons d'accueil. Son niveau académique est difficile à évaluer, car elle en est à sa 5^e ou 6^e école depuis que les services sociaux l'ont retirée de sa famille. Autant de séjours dans des écoles où elle n'aura jamais eu la chance d'établir des liens durables avec qui que ce soit. Autant de séjours dans des écoles dans lesquelles sa propre culture crie est inconnue... Après quelques minutes de silence, elle lève les yeux, des yeux cachés en partie par ses longs cheveux noirs. Elle dit calmement au directeur : « Je n'aime pas l'école... Je n'ai jamais aimé l'école... De toute façon, je ne serai pas ici très longtemps... »

Les élèves autochtones placés en famille d'accueil ou en maison d'accueil sont malheureusement beaucoup trop nombreux. Il ne s'agit pas ici de discuter des causes et de la légitimité de ces placements. Sans diminuer l'importance des recherches dans ce domaine, la première question qui se pose au sujet de ces enfants s'adresse aux enseignants et aux administrateurs scolaires à qui ils sont confiés : Que faire avec ces enfants ? Dans la foulée des travaux de Blackstock (2019), il est clair que la solution idéale serait pour eux de retrouver, dans leurs propres communautés, tous les services pédagogiques dont ils ont besoin. Malheureusement, ce n'est pas le cas, même si les efforts en ce sens doivent continuer. Alors, dans ces conditions, que faire avec ces enfants ? La question dépasse le simple rendement académique. En fait, ces enfants ont très souvent rencontré des situations qui ont miné leur confiance envers l'école et les enseignants. Plus encore, leur propre culture autochtone est souvent ignorée dans leur nouveau milieu d'apprentissage.

Que faire avec ces enfants ? La première étape : restaurer leur confiance envers l'école. Comment ? Comme c'est le cas pour tous les enfants, quelles que soient leurs origines, ils doivent se sentir appréciés et valorisés. Plus encore, dans le cas des enfants autochtones, ce sentiment de valorisation ne passe pas par un rejet de leur identité, mais bien, au contraire, par une appréciation authentique de leur culture et de leur identité.

En tant qu'enseignant ou administrateur scolaire, il est clair que ce processus de valorisation culturelle constitue un défi énorme, et c'est pourquoi l'aide extérieure est nécessaire. Ouvrir les portes de nos écoles à des intervenants autochtones devient une nécessité si nous avons à cœur le succès de ces élèves.

C'est dans cet esprit que Laura Auger a œuvré à l'école Sir George Simpson.

Rencontrer Laura et discuter avec elle est en soi une expérience extraordinaire. Les enfants cris de l'école avec qui elle travaille l'appellent Kokum (grand-mère). En fait, sa présence est déjà un témoignage de la tradition matriarcale de sa propre culture. Comme toutes les femmes cries, elle se présente en se référant à la lignée de sa mère et de sa grand-mère. Elle explique que son peuple, Bigstone Cree Nation, a été inclus dans le traité numéro 8. Elle a grandi sur la rive sud du Petit Lac Des Esclaves. Laura a d'abord voulu rendre hommage à son arrière-arrière-grand-mère, Mary Weeceewaysis, qui rappelait à tous que le nom de sa communauté n'était pas Bigstone, mais bien Achigonnataykayahto (l'endroit où les poissons sont suspendus).

L'importance de la lignée matriarcale a aussi été reconnue par la ville de Saint-Albert dans la production d'une vidéo sur les efforts de réconciliation de la communauté. Trois élèves autochtones de Sir George Simpson y ont participé. Lorsque le script a été soumis à la mère d'une de ces élèves, celle-ci a complètement modifié les présentations originales de ces élèves. Par exemple, cette présentation originale indiquait ceci : « Mon nom est Kalen et je suis de la région du traité numéro 6 ». Cette présentation a été revue pour devenir ceci : « Mon nom est Kalen. Je veux honorer ma mère qui est de la Première Nation Pasquaw. Ma grand-mère était de la Première Nation Keesekossi sur le territoire du traité numéro 4. Je les honore aujourd'hui? »

Laura, maintenant à la retraite, a travaillé pendant de nombreuses années pour les services de santé albertains. Dans le cadre de son travail, elle accompagnait les jeunes mères autochtones. Vivant à quelques rues de l'école, Laura ouvre toujours les portes de son propre domicile comme maison d'accueil pour plusieurs enfants de sa communauté.

De 2017 à 2019, Laura venait à Sir George Simpson une fois par semaine pour rencontrer un groupe de jeunes filles autochtones. Ces rencontres très informelles prenaient place dans la salle d'art de l'école. Ces élèves, toutes âgées de 12 à 15 ans, s'étaient nommées « Filles de la Terre ». Ensemble, elles apprenaient certaines pratiques artistiques autochtones comme le tissage de perles multicolores. Plus encore, elles ont demandé à Kokum de leur enseigner la langue crie.

Il importe de dire que ces rencontres dépassaient le cadre d'un cours ; elles permettaient des conversations personnelles. Ainsi, le niveau de confiance établi dans ces conversations a dépassé toutes les attentes. L'observation la plus importante est probablement celle-ci : ces élèves métisses ou autochtones ont graduellement développé un certain sentiment d'appartenance à l'école.

Mais le travail de Laura ne s'arrête pas là. En effet, elle a offert des ateliers sur la langue crie à des groupes d'enseignants et d'éducateurs. Bien sûr, les attentes n'étaient pas d'arriver à

soutenir une conversation en cri. Toutefois, de découvrir la richesse de cette langue, ses racines profondément ancrées dans la nature et les saisons, a été une véritable prise de conscience pour ces enseignants. Plus encore, échanger ne serait-ce que quelques mots dans la langue de ces quelques enfants qui leur étaient confiés contribuait indéniablement à ce processus de valorisation évoqué plus haut.

Sasha

Plusieurs mois ont passé depuis son arrivée à l'école. Sasha est de nouveau dans le bureau du directeur avec une nouvelle travailleuse sociale. Une fois de plus dans sa jeune vie, elle est déplacée dans une nouvelle maison d'accueil... Cette fois, elle n'est plus silencieuse... « Je ne veux pas changer d'école... » La travailleuse sociale abonde dans son sens. « Sasha a eu beaucoup de succès au cours des derniers mois. Nous allons assurer le transport pour qu'elle puisse continuer sa scolarité avec vous... »

La contribution de Ryan Arcand à l'école Sir George Simpson

Xavier

Xavier a 12 ans. Il est Cri, mais il ne se souvient plus du nom de sa communauté. Il était un jeune enfant lorsqu'il a été placé dans un foyer d'accueil par les services sociaux. Il vient d'arriver dans une nouvelle maison d'accueil. Il arrive à l'école avec son éducatrice. La première étape d'admission est de rencontrer le directeur. Toute son attitude est très fermée, comme s'il s'était lui-même créé une carapace. Il garde son sac à dos, même lorsqu'il s'assoit. Il a une casquette et il porte des lunettes noires. Il garde son manteau comme s'il était toujours prêt à partir. Ses mains sont enfouies dans les poches de son manteau. Xavier a connu plusieurs écoles, au gré des placements dans les différentes familles d'accueil. Il n'a aucune confiance envers tous les adultes qu'il rencontre.

Zane

Zane a 12 ans. Ses deux petites sœurs et lui viennent d'être placés dans une famille d'accueil. Il parle cri avec ses petites sœurs. Les services sociaux viennent tout juste de le retirer de sa famille. Zane ne comprend pas vraiment bien la situation. Il espère retourner à la maison avec ses sœurs. Au moment même où il entre dans le bureau, un fort bruit de tambour fait littéralement vibrer les murs. Zane connaît le son du tambour. Le directeur le fait entrer dans le salon des enseignants. Les enseignants n'y sont pas, mais 5 ou 6 élèves Métis et Cris sont assis en cercle autour d'un tambour traditionnel. Il y a une odeur de foin brûlé qui flotte dans l'air (sweet grass). Ryan Arcand, un artiste et activiste cri, fait signe à Zane de s'asseoir autour du tambour, avec les autres... Ils échantonnent quelques mots en cri et en anglais. Après quelques minutes, Ryan dit à Zane : « Je connais ton grand-père ! Il était un joueur de tambour lui aussi. »

Le travail de Ryan Arcand à l'école Sir George Simpson s'est étendu sur une période de cinq ans, de 2014 à 2019. Ryan est un artiste et activiste cri. Originaire de Goodfish Lake, près de la communauté Cree de Saddle Lake, il vit à Saint-Albert, à quelques kilomètres de l'école, depuis plusieurs années. Ses quatre enfants ont tous été des élèves de l'école. Ryan est un joueur de tambour traditionnel. Au cours des cinq dernières années, il a participé aux festivités de la Journée nationale des autochtones tenues à l'école et à laquelle tous les élèves de la commission scolaire sont invités³. Plus encore, Ryan et ses joueurs de tambour traditionnel sont souvent invités dans plusieurs autres écoles. Qui sont ces joueurs de tambour ? Ils sont des élèves de l'école.

De 2017 à 2019, Ryan venait à l'école Sir George Simpson une fois par semaine. Les rencontres prennent le même format : les jeunes s'assoient autour du tambour et font circuler la tresse de foin brûlé (*sweet grass*). Ensuite, sous sa direction, ils commencent à jouer et, aussi, à chanter, en langue cri. À la fin de la session, Ryan serre la main de chacun d'eux. Il les nomme ses « petits frères ».

Ryan explique la même histoire à ses petits frères, dans toutes les assemblées où ils vont performer : « Vous pouvez tous être des joueurs de tambour ! Placez votre main sur votre cœur. Écoutez ! Le tambour vient vous chercher. Vous savez pourquoi ? C'est la première chose que vous avez entendue ! Quand vous étiez dans le ventre de votre mère, vous écoutiez son cœur qui battait. Le tambour vous rappelle le cœur de votre maman ! »

Il importe de mentionner que le travail de Ryan a aussi permis d'établir plusieurs contacts avec les aînés autochtones locaux. Ryan est un activiste. Sa présence à l'école a permis à de jeunes élèves de renouer avec leur propre culture, mais aussi de se sentir valorisés. Toutefois, Ryan a aussi été très insistant auprès de la commission scolaire et même des autorités locales. Il ne serait pas faux de dire que ses revendications ont quelquefois bousculé certains administrateurs scolaires. Pour lui, les efforts des écoles pour satisfaire les attentes de la Commission de vérité et réconciliation du Canada ne sont pas suffisants. En fait, les statistiques lui donnent raison : le taux de décrochage chez les enfants autochtones prend des proportions alarmantes (Statistique Canada, 2018).

Néanmoins, ce sont ses revendications de même que celles d'autres organisations métisses et autochtones, qui ont contribué à la création du Conseil de Sagesse (Wisdom and Guidance Council) de la Commission scolaire publique de Saint-Albert.

Xavier

Xavier entre dans le salon des professeurs pour la première fois. Ryan et les autres joueurs de tambour traditionnel sont là. Xavier, comme toujours, porte son sac à dos, son manteau, ses lunettes noires et sa casquette. Il ne veut pas joindre le cercle... Il ne veut pas joindre le cercle, mais il ne part pas. Il s'assoit en retrait, dans la salle, et il ne parle pas. Il regarde et il écoute. Ryan ne s'en formalise pas... Xavier revient la semaine suivante. Même scénario. À la troisième semaine, finalement, Xavier enlève sa casquette et son manteau pour se joindre au cercle des joueurs de tambour traditionnel... Toutefois, il refuse le bâton que lui tend Ryan. Encore une fois, Ryan ne s'en formalise pas. Pas de sermon. Pas de réprimandes. Rien d'autre que de la patience. À la quatrième semaine, Xavier fait le saut : il joint le cercle et il frappe le tambour lui aussi... Il faudra des mois de patience, mais, éventuellement, il commencera même à chanter.

Kalen

Contrairement à plusieurs de ses camarades cris, Kalen vit avec sa mère à Saint-Albert. Sa mère est d'ailleurs une ancienne élève de l'école Sir George Simpson. Kalen est devenu, avec Ryan, un joueur de tambour et un chanteur traditionnel. Alors qu'il va performer devant des centaines d'élèves de toute la Commission scolaire pour la Journée nationale des autochtones, Kalen court vers le directeur de l'école : « Monsieur ! Ma grand-mère est ici. Elle est venue de la Saskatchewan pour me voir ! »

Le Conseil de Sagesse

Hannah

Hannah est une jeune femme métisse de la région de Saint-Albert. Ses cinq frères et sœurs, tout comme elle, ont fréquenté l'école Sir George Simpson. Alors qu'elle était en 8^e et en 9^e année, Hannah a démontré un intérêt pour la question des femmes autochtones. Avec l'aide de quelques amies, elle a écrit au premier ministre Justin Trudeau pour réclamer une commission d'enquête sur les femmes autochtones disparues. Cette lettre a été accompagnée d'une pétition signée par plusieurs centaines de parents et autres membres de la communauté. Au cours des dernières années, toujours avec ses amies, Hannah a organisé une marche symbolique pour supporter les femmes autochtones. Cette démarche a été couronnée de succès. Le maire de la ville, des commissaires, des administrateurs, des enseignants, et bien sûr, des élèves ont participé à cette marche. Hannah a représenté les élèves au sein du Conseil de Sagesse. Elle est aujourd'hui étudiante au département de Native Studies de l'Université de l'Alberta.



Le Conseil de Sagesse de la Commission scolaire publique de Saint-Albert est en très grande partie redevable au travail de Marianne Barrett, surintendante déléguée de la Commission scolaire. À la suite des initiatives de l'école Sir George Simpson, Marianne a créé un comité de 25 membres regroupant des aînés locaux, des représentants d'association cris et métisses, des parents, des enseignants, quelques élèves et des administrateurs scolaires. Ce conseil se rencontre quatre fois par année et fixe des objectifs et des moyens d'action concrets pour répondre aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation.

Le Conseil de Sagesse n'est pas « un autre comité ». Il a permis la réalisation de grands projets éducatifs liés à la perspective autochtone, et il a surtout mené à une véritable mobilisation de la part des enseignants et des administrateurs. Ce comité a établi des liens entre les écoles et des intervenants autochtones. Plus encore, ce comité a permis non seulement d'aider les enfants issus de la minorité autochtone, mais aussi de contribuer à l'éducation et à la prise de conscience de tous les élèves... Combattre les préjugés demeure une priorité et beaucoup de travail reste à faire.

Les initiatives d'intégration de la perspective autochtone à l'école Sir George Simpson, ainsi que la création du Conseil de Sagesse dans la Commission scolaire publique de Saint-Albert, ont dépassé toutes les attentes. En fait, les résultats ne se sont pas limités uniquement aux enfants autochtones, c'est toute la communauté scolaire qui a pu bénéficier de ces initiatives. Il importe toutefois de mettre en lumière une dernière observation importante. Pour que ces enfants puissent expérimenter un certain succès, pour qu'ils puissent se sentir valorisés, il a été très souvent nécessaire de mettre de côté, ne serait-ce que temporairement, les attentes académiques. En fait, l'acharnement sur les enfants qui ont

des problèmes d'apprentissage ne fait que contribuer à leur manque de confiance envers l'école et ses intervenants. Plus encore, les programmes d'études élaborés par le ministère de l'Éducation rejoignent rarement les préoccupations des enfants autochtones. Le même raisonnement s'applique pour les enfants issus d'autres minorités.

En d'autres mots, les efforts de création d'un sentiment d'appartenance, les efforts de valorisation individuelle, sont trop souvent, littéralement, anéantis lorsque certains enseignants tentent d'imposer des attentes académiques qui sont, pour quelques raisons que ce soit, au-delà du niveau de performance actuel de ces élèves. Si l'environnement d'apprentissage contribue à créer le sentiment de se sentir inadéquat et incompetent, alors là, tout est perdu⁴. Cela ne signifie pas l'abandon de l'apprentissage de compétences telles que la lecture, l'écriture et l'arithmétique, mais plutôt une certaine adaptation du cursus scolaire aux besoins et au niveau de ces élèves. En ce sens, il importe que les intervenants qui travaillent auprès de ces enfants puissent bénéficier d'une certaine liberté professionnelle quant au contenu même du programme d'études de ces enfants.

Enfin, toute initiative permettant à des intervenants autochtones d'intervenir en milieu scolaire devrait aussi faire preuve de souplesse. Il est clair que certains aînés ou artistes autochtones n'ont pas les qualifications académiques ou la scolarité habituellement exigée par les commissions scolaires pour œuvrer auprès des élèves. Toutefois, leur contribution est essentielle au succès et à l'accueil de ces élèves qui nous sont confiés. Ces obstacles ne devraient en aucun cas être invoqués pour freiner tout effort de réconciliation. Le partenariat avec des intervenants autochtones est essentiel dans toutes ces démarches.

De la colonisation à la réconciliation

Même s'il est important d'apprendre des erreurs du passé, le but de la Commission Vérité et Réconciliation n'est pas de blâmer qui que ce soit ; le but est la réconciliation. C'est donc dans cette optique qu'il faut travailler et c'est aussi dans cette optique que nous devons apprendre à cheminer tous ensemble.

L'intervention de Laura Auger et de Ryan Arcand à l'école Sir George Simpson a permis à de nombreux élèves cris et métis de développer un sentiment d'appartenance à leur propre culture et, par-dessus tout, une nouvelle appréciation de l'école. Plus encore, pour les élèves non-autochtones, ce travail a permis de faire tomber bien des préjugés. Ces conditions gagnantes de même que certaines pistes de réflexion méritent d'être explorées ici.

1. En tant qu'éducateurs et administrateurs scolaires, notre but premier est d'accueillir les enfants qui nous sont confiés, de les guider, de les encourager, de les aider à découvrir leurs propres dons et leurs propres talents. C'est vrai pour tous les élèves. À la source du problème, il y a la crainte de se sentir inadéquat. C'est vrai pour tous les enfants, mais il ne serait pas faux de dire que ce sentiment se retrouve très probablement dans une plus grande proportion chez nos jeunes autochtones. C'est encore plus vrai s'ils ont été retirés de leur famille pour être placés en maison d'accueil.

En tant qu'éducateurs et administrateurs scolaires, nous sommes tous appelés à combattre l'ignorance, la discrimination et les préjugés. Cet appel est au cœur de la commission Vérité et Réconciliation. Refuser cet appel, ou pire encore, l'ignorer, serait une tragédie. Passons ensemble de la colonisation à la réconciliation.

2. Dans nos écoles, nous sommes invités à devenir des agents de changement. Il ne faut pas avoir peur d'explorer de nouvelles ressources et de les partager avec nos collègues. Il ne faut pas avoir peur d'amorcer la conversation avec nos collègues.
3. Les activités culturelles sont importantes. Chaque école devrait faire un effort particulier pour organiser certaines activités liées à la culture autochtone. Il y a plusieurs possibilités : inviter des conférenciers, des artistes ou des aînés autochtones ou métis. Encore une fois, le partenariat avec des intervenants autochtones est essentiel.
4. En plus de lire et de faire connaître les 94 recommandations (appels à l'action) de la commission Vérité et Réconciliation, il importe d'intégrer la perspective autochtone à nos réflexions et nos discussions de classe. Qu'est-ce que la perspective autochtone ? Il est impossible de faire l'unanimité et de « réduire » cette perspective à quelques lignes, mais on peut, sans crainte de se tromper, se référer à un respect inconditionnel pour la Création (Bouchard et Martin, 2009). Cela se retrouve chez tous les peuples autochtones du Canada et d'ailleurs. À cet égard, une bonne façon de procéder est de se référer à la littérature pour enfants (Bouchard et Martin, 2009 ; Rivard, 2014).

¹ À ce sujet, les travaux d'Henri Goulet (2016) sont une excellente référence. Le travail de l'auteur porte sur les écoles résidentielles du Québec, mais ses comparaisons avec la situation dans l'Ouest sont intéressantes, informées et éclairées.

² Cette vidéo est disponible sur le site suivant : <https://stalbert.ca/exp/heritage/reconciliation/>

³ Un aperçu de ces festivités est disponible sur la vidéo suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=mf-zv-oSpl4&t=506s>.

⁴ À cet égard, les travaux de Greene (2008) nous donnent d'excellentes directions lorsqu'il s'agit de travailler avec ces enfants, sans égard à leur appartenance culturelle. L'auteur explique qu'un trop grand nombre d'enfants développent une aversion pour l'école en grande partie en raison d'un sentiment d'échec continuellement vécu par ces élèves.

Références

- Alberta Teachers' Association (2016). *Walking Together. First Nations, Metis and Inuit Perspectives in Curriculum*, retrieved January 27, 2021. [Walking Together \(learnalberta.ca\)](http://www.learnalberta.ca)
- Blackstock, Cindy. (2019). Indigenous child welfare legislation : A historical change or another paper tiger ? *First Peoples Child and Family Review*, 14(1). Retrieved May 5, 2019 at <http://journals.sfu.ca/fpcfr/index.php/FPCFR/article/view/367/299>
- Bouchard, David & Martin, Joseph (2009). Editions des Plaines, Winnipeg, 2009.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). Rapport final : Honorer la Vérité, réconcilier pour l'avenir. Winnipeg, Manitoba.
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place : le rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées*, volumes 1a et 1b. Ottawa. <https://www.mmiwg-ffada.ca/fr/>
- Greene, Ross (2018). *Lost at School : Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how can we help them ?* Scribner, New-York, 2008.
- Henri Goulet. *Histoire des pensionnats indiens catholiques au Québec : Le rôle déterminant des Pères Oblats*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2016.
- OECD. (2018) *Linking Indigenous Communities with Regional Development in Canada. Profile of Indigenous Canada : Trends and data needs | Linking Indigenous Communities with Regional Development in Canada | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org)*
- Rivard, Sylvain (2014). *La ceinture fléchée*. Éditions Hannenorak, Wendake, 2014.
- Statistique Canada (2018), *First Nations People, Metis and Inuit in Canada : Diverse and Growing Populations*. Released March 20, 2018. First Nations People, Métis and Inuit in Canada : Diverse and Growing Populations (statcan.gc.ca)

Viser la justice scolaire en milieu pluriethnique et plurilingue : exemples de collaborations négociées entre les milieux scolaires et universitaires



SONIA ROBITAILLE

Maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal
Conseillère pédagogique en soutien
à l'apprentissage du français
Centre de services scolaires de Montréal



MARIE-ODILE MAGNAN

Doctorat en sociologie, Université Laval
Professeure agrégée
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal



VALÉRIE AMIREAULT

Doctorat en éducation, Université McGill
Professeure
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal

Crédits photo : Émilie Tourneval



RÉGINALD FLEURY

Maîtrise en éducation, Université de Montréal
Coordonnateur par intérim
Services pédagogiques
Centre de services scolaire de Montréal

Crédits photo : Martin Vaillancourt



SIMON COLLIN

Doctorat en éducation, Université de Montréal
Professeur
Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Dans les écoles montréalaises, l'enseignement en contexte de diversité pluriethnique revêt une importance bien particulière. Les différents intervenants scolaires y relèvent quotidiennement des défis liés aux enjeux de l'intervention afin de viser l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

Ces dernières années, différents projets de partenariat entre les universités et les milieux éducatifs ont été mis en œuvre afin de répondre aux besoins des acteurs de la vie scolaire et ainsi favoriser la réussite éducative de tous les élèves. À travers ces projets, les connaissances issues de la recherche se sont actualisées et négociées dans ces milieux scolaires. Les universités ont, elles aussi, profité des retombées de la mise en pratique des connaissances théoriques.

Dans cet article, il sera question de deux projets de recherche-action menés par des chercheurs de deux universités (Université de Montréal et Université du Québec à Montréal [UQAM]) en collaboration avec des directions d'établissements scolaires, des conseillers pédagogiques et des enseignants d'écoles du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). Ces projets sont issus d'un programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire intitulé « Chantier 7 » alors en vigueur et financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). L'objectif commun de ces projets est l'inclusion et la réussite éducative de tous les élèves issus de l'immigration.

Conception, déploiement et évaluation d'un programme de formation pour les enseignants œuvrant auprès des élèves allophones en classes d'accueil et ordinaires. UQAM (Simon Collin, chercheur principal et Valérie Amireault, cochercheuse) et CSSDM. Ce projet tire sa pertinence de plusieurs constats. En premier lieu, plusieurs enseignants des classes d'accueil et de soutien linguistique vivent certaines difficultés à accompagner les élèves allophones dans leur processus d'intégration en classe ordinaire. De leur côté, les enseignants des classes ordinaires éprouvent des difficultés à répondre aux besoins particuliers des élèves allophones (Proulx, 2015). Ce projet de formation continue visait ainsi à répondre à ces problématiques au moyen d'une collaboration étroite entre des enseignants, des conseillers pédagogiques et des universitaires dans le but d'améliorer les compétences professionnelles des enseignants favorisant l'apprentissage du français par les élèves allophones et leur intégration dans des classes ordinaires. Ce projet s'articulait autour d'une série d'ateliers visant la conception, le déploiement et l'évaluation d'une trousse de formation qui a pris la forme d'un webdocumentaire. Les rencontres se déroulaient sous forme de cycles, répétés de façon successive, dont chacun était consacré à une thématique spécifique liée à l'objectif poursuivi. Dans cette optique, à la suite de l'identification initiale des besoins et thématiques des milieux ciblés, chaque cycle faisait intervenir le partage d'expériences et d'expertises pratiques et scientifiques, la conception d'ateliers de formation et d'outils, des expérimentations pédagogiques en classe, des rétroactions et des ajustements.

Comme mentionné, les fruits de ce projet de recherche-action ont été rassemblés sous la forme d'un webdocumentaire destiné aux acteurs scolaires, *Des racines et des ailes*. Il favorise l'accompagnement des élèves durant toutes les étapes de leur intégration au milieu scolaire québécois. Ces étapes sont illustrées par six blocs principaux retraçant le parcours chronologique des élèves allophones issus de l'immigration récente : l'arrivée au Québec, l'entrée dans le système scolaire québécois, l'élève en classe d'accueil, le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, les élèves plurilingues en classe ordinaire, et la réussite éducative. Cette œuvre cinématographique et technopédagogique met en réseau 56 vidéos, 190 pages web, 86 ressources pédagogiques et 57 recherches. L'environnement ainsi créé propose, entre autres, des modèles de protocoles d'accueil des élèves immigrants et de leur famille, des activités de décloisonnement et d'intégration progressive de même que des témoignages d'élèves.

Avec des milliers de visites et des partages à travers le Québec, *Des racines et des ailes* est utilisé dans les milieux scolaires lors de formations données par les conseillers pédagogiques, par les directions lorsqu'elles souhaitent amorcer la discussion entourant ces enjeux d'intégration en équipe-école et par le personnel scolaire lui-même, de façon autonome.

Ce projet a eu, et continue d'avoir, plusieurs retombées en milieu universitaire. D'abord, le webdocumentaire constitue une plateforme de transfert et de mobilisation des connaissances particulièrement porteuse en formation initiale, permettant ainsi aux futurs enseignants de lier plus concrètement la théorie et la pratique. Il est notamment utilisé dans les cours de Didactique du français en classe d'accueil et d'Introduction à la profession d'enseignant de français, langue seconde à l'UQAM. À cet effet, le projet permet de sensibiliser ces futurs acteurs du milieu de l'enseignement, dont plusieurs seront appelés à travailler auprès d'élèves immigrants, aux enjeux et réalités de l'intégration de ces élèves à l'école québécoise. En mettant de l'avant différents articles présentant des recherches menées en milieu universitaire, ce webdocumentaire met en relation des initiatives concrètes des milieux de pratique et des travaux de chercheurs s'intéressant à la réussite éducative de ces élèves. Ses retombées sont tellement remarquables qu'en 2019, *Des racines et des ailes* a fait partie des « 50 projets ayant transformé la société québécoise » sélectionnés pour le Parcours Impact de l'UQAM dans le cadre du 50e anniversaire de l'institution.

De plus, ce projet a fait l'objet d'une offre de diffusion qui a permis de rejoindre autant les milieux pédagogiques qu'universitaires. Il a notamment été présenté, en partenariat avec les conseillers pédagogiques impliqués, dans diverses rencontres scientifiques et a ainsi contribué à alimenter les échanges concernant l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés.

Ceci étant dit, les réflexions qui ont découlé de ce projet ont amené à accorder une importance spécifique à des apprenants immigrants nouvellement arrivés qui sont présents dans les milieux scolaires, surtout au secondaire, mais actuellement peu représentés dans le webdocumentaire. Ainsi, un projet de recherche-action visant à améliorer l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire a été élaboré (2018-2021 ; partenariat entre le Fonds de recherche du Québec – Société et culture [FRQSC] et le

ministère de l'Éducation dans le cadre du programme *Actions concertées* du FRQSC). Il met de l'avant, en plus de l'expertise de conseillers pédagogiques du CSSDM, celle de quatre professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM (Valérie Amireault, Geneviève Audet, France Dufour et Simon Collin). Ce projet permettra de générer des connaissances scientifiques concernant les élèves en situation de grand retard scolaire, contribuant à nourrir les travaux universitaires et à enrichir le webdocumentaire.

Ainsi, ce projet Chantier 7 continue, grâce à la complémentarité des expériences et expertises pratiques et scientifiques, d'avoir des retombées appréciables en milieu universitaire en inspirant autant les futurs maîtres que les chercheurs en éducation.

Accompagner les directions d'établissement du préscolaire-primaire à mobiliser leur équipe-école en milieu pluriethnique, plurilingue et défavorisé vers un leadership pédagogique d'inclusion et d'équité. Université de Montréal (Marie-Odile Magnan, chercheuse ; Françoise Armand et Fasal Kanouté, cochercheuses) et CSSDM. La combinaison de l'immigration et de la défavorisation caractérise un grand nombre d'établissements scolaires, plus particulièrement au CSSDM. Afin de répondre à cette réalité et aux enjeux qu'elle engendre, cette recherche-action visait à accompagner les directions et leurs conseillers pédagogiques dans la mise en œuvre d'un leadership pédagogique d'inclusion et d'équité visant la réussite pour tous. L'objectif principal exprimé dans le titre de ce projet se déclinait en quatre objectifs : sonder les besoins des directions d'établissement en milieu pluriethnique, plurilingue et défavorisé ; approfondir la formation à l'intervention dans ces milieux dans une optique de coconstruction des connaissances ; accompagner les directions à mobiliser leur équipe-école autour de pratiques inclusives et d'équité ; développer un modèle d'accompagnement professionnel transférable.

En partant des besoins énoncés par les directions, l'équipe régulière formée de chercheuses et de praticiens du CSSDM a accompagné ces dernières dans leur formation à l'intervention dans ces milieux. En outre, les directions ont pu partager leurs pratiques efficaces et l'équipe régulière, son expertise. Les thèmes abordés ont été le leadership pédagogique d'inclusion et d'équité en milieu pluriethnique/défavorisé, la réussite différenciée des jeunes issus de l'immigration et de milieux défavorisés, l'apprentissage de la langue seconde/modèles de services, la pédagogie interculturelle et antiraciste, le traitement des sujets sensibles, etc. Une évaluation continue du projet a été menée à l'aide d'outils de collecte afin de mesurer l'évolution des pratiques dans les écoles ciblées. Ces données ont été intégrées pour l'analyse de situation et l'ajustement du plan de réussite et de conventions de gestion axées sur des pratiques inclusives et d'équité.

Nous pouvons apprécier différentes retombées du Chantier 7 en milieu universitaire. Le projet a conduit à la création du cours obligatoire *Diriger un établissement scolaire en milieu urbain* offert aux étudiants du DESS en leadership scolaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Centré sur le leadership d'équité et de justice sociale, il vise à former les futures directions quant au leadership et aux pratiques à développer, notamment en milieu défavorisé et pluriethnique. Le projet a également débouché sur un webdocumentaire, *En route vers l'équité*, permettant le transfert des connaissances émanant de la pratique des établissements partenaires. Il est aujourd'hui utilisé dans plusieurs formations initiales et continues offertes aux directions d'écoles à travers le Québec.

Également, les réflexions amorcées dans le cadre des rencontres de l'ensemble de l'équipe du Chantier 7 ont été à l'origine de la création du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*. Ce groupe de travail de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE) réunit 17 professeurs d'université du champ de l'administration scolaire, des partenaires des deux principaux centres de services scolaires à Montréal ainsi que la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. Ce groupe de travail poursuit deux objectifs : explorer des avenues pour le développement d'un savoir agir de manière juste, équitable et inclusive en matière de diversité dans la formation des directions d'établissement scolaire ; et proposer des pistes pour bonifier le référentiel ministériel de compétences du ministère de l'Éducation et des pistes pour les décideurs concernés par la formation des directions d'établissement scolaire, notamment les centres de services scolaires, les universités, les associations de directions (FQDE, AQPDE, AMDES) et l'Association québécoise des cadres scolaires (AQCS). Le travail de ce groupe a donné lieu à la proposition d'un modèle de compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale (Larochelle-Audet et coll. 2018) et à la création d'une boîte à outils contenant des récits de pratiques en matière d'EDI (Larochelle-Audet et coll. 2020).

Cette recherche-action portant sur le leadership inclusif en milieu pluriethnique a permis de développer une expertise scientifique et pratique sur un thème encore sous-exploité au Québec. Soulignons d'emblée que dans le champ de l'administration scolaire au Québec, les liens entre le leadership, l'équité et les enjeux de la diversité ethnoculturelle restent à construire. Il s'agit d'un champ de recherche sous-développé, ce qui se reflète dans des programmes de formation des directions abordant cette thématique de manière optionnelle et dans des référentiels de compétences n'incluant pas la gestion de la diversité dans une perspective de justice sociale.

En vertu des droits fondamentaux de tous les enfants à l'éducation, de l'augmentation et de la diversification des bassins migratoires, ces pistes devraient ultimement être mobilisées dans plusieurs sphères : la formation initiale et continue des directions ; les référentiels de compétences des directions des commissions scolaires, des programmes universitaires en administration de l'éducation et du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) ; les planifications stratégiques des commissions scolaires ; et, finalement, le milieu de la recherche en éducation.

Conclusion

Le projet de recherche-action de Collin et Amireault a permis de répondre aux besoins des milieux concernant l'intégration des élèves immigrants en apprentissage du français, et celui de Magnan et coll. a mis en lumière les défis et les pratiques probantes des gestionnaires scolaires œuvrant en milieu pluriethnique et plurilingue. En plus d'avoir fait évoluer les pratiques des participants, ces projets, menés grâce à un riche partenariat avec les milieux de pratique, continuent d'avoir un impact sur un grand nombre de cadres des centres de services scolaires, de directions d'établissements, d'enseignant.es et de conseiller.es pédagogiques. Les milieux universitaires bénéficient eux aussi de cette collaboration autour de ces projets qui participent directement à la réussite éducative des élèves.



Références

- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Rapport de recherche, Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité, UQAM.
<http://ofde.ca/les-competences-des-directions-en-matiere-dequite-et-de-diversite/>
- 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.
- Moffatt, J., Collin, S. et CSSDM. (2015). *Des racines et des ailes* [webdocumentaire].
- Moffatt, J., Magnan, M.-O. et CSSDM. (2019). *En route vers l'équité : leadership en milieu scolaire pluriethnique* [webdocumentaire].
- Proulx, J.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Évaluer les programmes pour mieux soutenir la scolarisation des jeunes placés

Le cas du Projet CLÉ du CISSS de la Montérégie-Est



MELISSA ZIANI

Maîtrise en Sciences de la gestion
HEC Montréal
Analyse à la recherche
École nationale d'administration publique



MARTIN GOYETTE

Doctorat en travail social, Université Laval
Professeur titulaire
École nationale d'administration publique



SANDRA REISE

Certificat en comptabilité
Coordonnatrice aux finances
Fondation du centre jeunesse de la Montérégie



JOSÉE KASSABIAN

Diplôme d'études supérieures en gestion, HEC Montréal
Chef d'administration de programme – Direction adjointe
du Programme Jeunesse
Centre intégré de santé et de services sociaux
de la Montérégie-Est (CISSSME)

Dans un contexte où l'abrupte transition à la vie adulte des jeunes placés se présente comme un obstacle additionnel à l'entreprise et à la poursuite d'études postsecondaires, la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie – en collaboration avec le CISSS de la Montérégie-Est (CISSSME) – a développé, en 2015, le Projet CLÉ afin de soutenir, émotionnellement et financièrement, ces jeunes particulièrement vulnérables. Quatre ans plus tard, le CISSSME a demandé à une équipe de recherche d'évaluer ce programme afin de vérifier qu'il y avait bien une adéquation entre les services offerts et les besoins exprimés par les jeunes. Un an après, l'équipe de recherche a rencontré une représentante du CISSSME et une représentante de la Fondation pour faire le point. Faisons un retour sur cette expérience où la recherche a permis de mieux soutenir la scolarisation de jeunes vulnérables après leur sortie de placement.

A lors que seuls 26,7 % des jeunes placés en vertu de la Loi de la protection de la jeunesse n'ont pas redoublé d'année scolaire à l'âge de 17 ans comparativement à 79,8 % dans la population générale (Goyette et Blanchet, 2018¹), le Projet CLÉ a décidé de s'intéresser à ce groupe restreint de jeunes qui, dès l'âge de 18 ans, est en mesure de poursuivre des études postsecondaires. Partant de la prémisse que les jeunes placés disposent, bien souvent, d'un capital scolaire plutôt faible (Potin, 2013), la Fondation Centre jeunesse de la Montérégie et le CISSS de la Montérégie-Est ont décidé d'allier leurs forces pour mettre sur pied un programme qui vise à soutenir financièrement et émotionnellement ces jeunes dans l'entreprise et dans la poursuite de leurs études postsecondaires.

Cette initiative s'inscrit dans une logique de soins prolongés, c'est-à-dire que les jeunes peuvent bénéficier, sur une base volontaire, du soutien associé aux services de la protection de la jeunesse, et ce, même après leur majorité (Leroux, Blanchet, Goyette et Bouchard Saint-Amant, 2020a). À cet égard, Courtney et Hook (2017) observent que pour chaque année supplémentaire au sein des services de protection de la jeunesse, ces jeunes ont 46 % plus de chances de compléter une année scolaire additionnelle, et ce, jusqu'à l'âge de 26 ans. Ainsi, le Projet CLÉ s'inscrit dans une réflexion plus globale sur les différents types de soutien à mettre en place pour favoriser l'accès aux études et l'obtention d'un diplôme postsecondaire, pour l'ensemble des jeunes ayant vécu une expérience de placement (Goyette, 2019 ; Leroux, Blanchet, Goyette et Bouchard Saint-Amant, 2020b).

Le Projet CLÉ : qu'est-ce que c'est ?

Mis sur pied en 2015, ce programme s'adresse à des jeunes qui ont été hébergés dans différentes ressources de la protection de la jeunesse et qui se retrouvent sans filet social à leur majorité. Pour devenir boursiers, ces jeunes doivent présenter un projet d'études postsecondaires (professionnel, collégial [préuniversitaire ou technique], universitaire). À la suite d'une entrevue menée par les responsables du Projet CLÉ, les candidats doivent s'engager à respecter les conditions d'admissibilité, soit : fréquenter l'école à temps plein, réussir leurs cours, fournir leurs relevés de notes de chaque session, s'inscrire au programme d'aide financière aux études (AFE), fournir un budget et accepter de recevoir l'aide d'un mentor.

Au moment de commencer leurs études postsecondaires, les jeunes reçoivent une bourse d'études d'une valeur mensuelle de 416 \$ (totalisant 5000 \$ par année, soit le maximum permis pour ne pas imputer le montant alloué par l'AFE). Cette bourse leur est octroyée tout au long de leur parcours postsecondaire. Cela a pour objectif de réduire le fardeau financier associé à la transition à la vie adulte de ces jeunes, mais également de leur permettre de diminuer leurs heures de travail afin qu'ils puissent se consacrer le plus possible à leurs études.

De surcroît, considérant que le soutien financier est essentiel à la poursuite de leur scolarisation, mais qu'il n'est pas à lui seul un facteur de réussite (Piel, 2018), chaque candidat est jumelé avec un mentor qui s'engage à l'accompagner. Les mentors sont des bénévoles issus de la communauté, et non du réseau des services sociaux. Cette pratique est d'ailleurs recommandée par certains chercheurs (Martin et Jackson, 2002), qui indiquent qu'il vaut mieux sortir de la relation aidé/aidant, qui unit bien souvent l'intervenant au jeune, afin de bâtir une relation plus authentique. Le mentor est donc un adulte bienveillant qui accepte de donner de son temps pour accompagner un jeune dans son passage à la vie autonome, un peu comme un « bon parent ». Aucune contribution financière n'est attendue du mentor : il ne donne que son temps et son engagement. En effet, le Projet CLÉ valorise plutôt un contact régulier, hors des murs de l'école, pour favoriser la construction d'une relation de confiance (Salazar, Haggerty et Roe, 2016). De ce fait, les mentors sont en contact régulier avec leur jeune, à raison d'un texto ou téléphone par semaine et d'une rencontre par mois.

L'évaluation du Projet CLÉ : les grands constats

L'évaluation qualitative du Projet CLÉ sur le territoire du CISSS de la Montérégie-Est² a été menée auprès de 4 représentants du projet, 13 boursiers et 4 mentors. La collecte de données s'est déroulée entre février et septembre 2019. Cette évaluation a permis de mettre en lumière les sphères du programme, où il y avait une adéquation entre les services offerts et les besoins exprimés par les jeunes, ainsi que celles qu'il fallait réajuster. Une quinzaine de recommandations ont été émises à ce sujet. Brièvement, voici les grands constats qui sont ressortis de l'évaluation :

- Bâtir des liens avec les autres jeunes CLÉ ;
- Établir plus de liens avec l'équipe CLÉ ;
- Améliorer la communication avec les membres de l'équipe CLÉ ;
- Mieux outiller les mentors ;
- Fournir davantage de soutien aux jeunes pour les appuyer lors de leur transition à la vie adulte.

Comment l'évaluation du programme a-t-elle permis de soutenir la scolarisation des jeunes placés ?

Voici ce que nous avons cherché à savoir, exactement un an après la remise de notre rapport sur le programme. Pour ce faire, Josée Kassabian, responsable du Projet CLÉ pour le CISSSME, a, à notre demande, rassemblé son équipe pour faire le point. Repassant au peigne fin le rapport, les membres de l'équipe du Projet CLÉ se sont questionnés sur la manière dont ils avaient appliqué les recommandations et si cela avait été un succès.

De prime abord, Josée Kassabian tient à souligner que « cette recherche nous a donné une visibilité, une crédibilité aussi, parce qu'on a le désir que le Projet CLÉ devienne un projet provincial. Donc, c'est sûr que ça a eu un impact positif ». Ce propos est également soutenu par Sandra Reise, qui coordonne le Projet CLÉ pour la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie. Elle ajoute que :

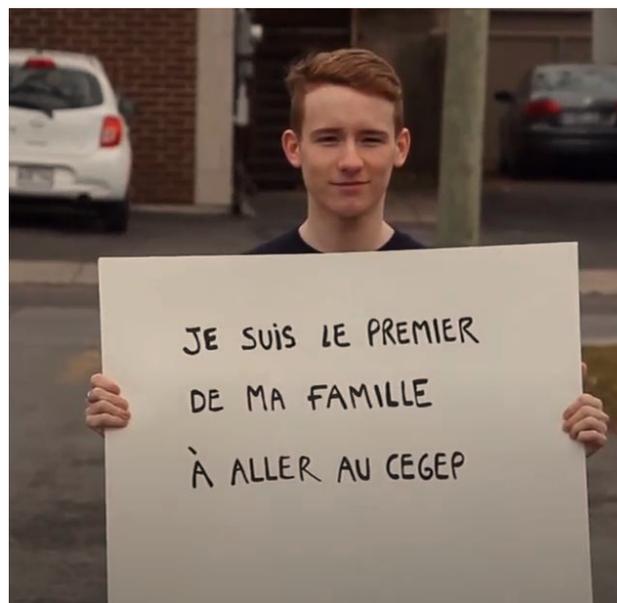
Pour nous, à la Fondation, votre étude nous a appris plein de choses. On avait une idée, mais là c'était concret. La recherche a influencé plusieurs de nos décisions, parce qu'on a eu le point de vue des jeunes directement, qui ont été transparents dans cette démarche-là. Vous avez posé des questions qui étaient directes, vous avez émis des recommandations qui étaient précises et tout ça nous a permis de bien nous emboîter dans la croissance du Projet CLÉ.

Au sujet de la croissance du projet, Josée Kassabian nous explique qu'il s'inscrira désormais dans un plan d'action plus large sur la transition à la vie adulte des jeunes placés. En fait, elle ajoute que d'autres résultats de recherches associées influencent également ses réflexions quotidiennes :

Au-delà de la recherche sur le Projet CLÉ, la recherche EDJeP sur le faible taux de scolarisation des jeunes en Centre jeunesse, le 17 %, ça c'était un choc. C'est une image forte. Ça nous a juste fait réaliser qu'il fallait redéfinir le concept de la protection. Oui, il y a le mandat en vertu de la Loi de la protection de la jeunesse, mais la protection c'est aussi outiller ton jeune pour qu'il ne se retrouve pas en position de vulnérabilité à la fin des services à 18 ans.

Ainsi, les deux représentantes du projet nous ont expliqué comment, au-delà des recommandations concrètes comme « expliciter les formes d'aide disponibles afin que les jeunes développent une meilleure connaissance des ressources à leur disposition » auxquelles l'équipe a pu répondre en effectuant un retour personnalisé avec les jeunes participants du programme afin de réduire leurs insécurités, elles ont pu pousser leur réflexion afin de :

s'améliorer et de trouver la meilleure manière de mettre en œuvre une structure, un contexte, qui répondent aux besoins des jeunes et qui favorisent leur réussite. Sans oublier que chaque étudiant est différent, chaque parcours est différent et c'est correct, c'est ça le Projet CLÉ. (Sandra Reise)



Le Projet CLÉ : une pratique prometteuse

Il y a cinq ans, le Projet CLÉ relevait d'abord et avant tout d'une initiative philanthropique. Il va sans dire qu'il s'agit aujourd'hui d'un projet bien ancré dans son milieu. Josée Kassabian rapporte d'ailleurs qu'elle demande désormais systématiquement à ses éducateurs de vérifier si les jeunes qui leur sont assignés sont admissibles au Projet CLÉ. Que ce soit le cas ou non, elle mentionne que la trajectoire de scolarisation des jeunes placés doit être au cœur des réflexions des membres de son équipe :

Il est essentiel que les éducateurs de mon équipe soient en mesure de me dire le niveau de scolarisation de leurs jeunes et leur projet de scolarisation ou d'employabilité, car toutes les décisions qu'on prend, on le sait, ont une incidence sur la poursuite de la scolarisation ou de la non-scolarisation des jeunes. (Josée Kassabian)

De surcroît, la responsable de la programmation sur la transition à la vie adulte du CISSSME ajoute qu'il est, à son sens, primordial de travailler en partenariat avec les différents acteurs scolaires pour atteindre son objectif : « On n'est pas des professionnels de la scolarisation. On doit travailler en étroit partenariat avec les gens dont c'est le travail. Donc, les écoles de site, assurément, les commissions scolaires à l'externe, etc. »

Somme toute, les retombées de l'évaluation du Projet CLÉ sont plutôt positives : en plus d'avoir permis au programme d'acquiescer de la visibilité et de la notoriété, elle a également favorisé son inscription dans le développement d'une programmation plus large, permettant ainsi de soutenir la transition à la vie adulte des jeunes placés sur le territoire de la Montérégie. Du côté de l'équipe de recherche, l'évaluation du Projet CLÉ nous a notamment permis d'ouvrir un nouveau chantier sur la scolarisation des jeunes placés, et d'amorcer une réflexion sur les pratiques à favoriser pour promouvoir la diplomation secondaire (Ziani et Goyette, 2020) – et éventuellement postsecondaire – de ces jeunes, car, rappelons-le, la réalité des jeunes bénéficiaires du Projet CLÉ diffère de celle de leurs pairs.

¹ Les données présentées sont tirées de l'Étude sur le devenir des jeunes placés au Québec (EDJeP), qui représente 1136 usagers qui, en 2017, étaient âgés de 16 ans et plus, étaient placés en milieu substitué et avaient cumulé au moins un an de placement au cours de leur vie. L'échantillon comparatif est celui de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ) qui suit, depuis 1998, une cohorte représentative de l'ensemble des jeunes Québécois.

² Pour plus d'informations, voir Ziani, Goyette et Bouchard Saint-Amant (2020).

Références

- Courtney, M. E. et Hook, J. L. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults : Findings from a natural experiment. *Children and Youth Services Review*, 72, 124-132.
- Goyette, M. (2019). Afterword. Dans V. Mann-Feder et M. Goyette (dir.), *Leaving Care and the Transition to Adulthood* (p. 329-345). Oxford.
- Goyette, M. et Blanchet, A. (2018). *La scolarisation, enjeu majeur pour les jeunes*. CREVAJ-EDJeP, Montréal. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2018/11/rapport_sommaire.pdf
- Leroux, L., Blanchet, A., Goyette, M. et Bouchard St-Amant, P.-A. (2020a). *Étendre la protection de la jeunesse après 18 ans : une analyse coût-bénéfice*. CREVAJ-EDJeP, Montréal. http://edjep.ca/wp-content/uploads/EDJeP_Rapport_couts_benefices.pdf
- Leroux, L., Blanchet, A., Goyette, M. et Bouchard St-Amant, P.-A. (2020b). *Les coûts de la sous-scolarisation des jeunes placés*. CREVAJ-EDJeP, Montréal. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2020/02/sous_scolarisation_FINAL.pdf
- Martin, P. Y. et Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care : advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121-130.
- Piel, M. H. (2018). Challenges in the Transition to Higher Education for Foster Care Youth. *New Directions for Community Colleges*, 18, 21-28.
- Potin, É. (2013). Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Politiques sociales et familiales*, 112, 89-100.
- Salazar, A. M., Haggerty, K. P. et Roe, S. S. (2016). Fostering Higher Education : A Postsecondary Access and Retention Intervention for Youth with Foster Care Experience. *Child Youth Services Review*, 70, 46-56.
- Ziani, M. et Goyette, M. (2020). *Favoriser la réussite scolaire des jeunes issus de la protection de la jeunesse : constats sur les effets des enjeux organisationnels sur la scolarisation des jeunes hébergés en centres de réadaptation*. CREVAJ-EDJeP, Montréal. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2020/11/FINAL_Rapport-scolarisation-_9nov-2020-Sansfiligrane.pdf
- Ziani, M., Goyette, M. et Bouchard Saint-Amant, P.-A. (2020). *Évaluation du Projet CLÉ : Une initiative de la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie en collaboration avec le CISSS de la Montérégie-Est*. CREVAJ-EDJeP, Montréal. <http://edjep.ca/wp-content/uploads/2020/03/RAPPORT-CL%C3%89.pdf>

Évaluation des apprentissages et bien-être des jeunes :

défrichage en mode design au temps de la Covid-19



THÉRÈSE LAFERRIÈRE

Doctorat en éducation humaniste,
Université de Boston
Professeure titulaire
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



CAROLINE MARION

Doctorat en éducation
Université Laval
Postdoctorante
Réseau PÉRISCOPE
Faculté des sciences de l'éducation



STÉPHANE ALLAIRE

Doctorat en éducation, Université Laval
Professeur régulier
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi



JOSÉE BEAUDOIN

Directrice
École en réseau



SOPHIE NADEAU-TREMBLAY

Maîtrise en éducation,
Université du Québec à Chicoutimi
Coordonnatrice de l'équipe d'enseignantes ressources
École en réseau

L'alignement nécessaire entre les composants du triptyque « curriculum – pratiques d'enseignement et d'apprentissage – évaluation des apprentissages » connaît des secousses, voire des points de rupture. Les acteurs et actrices de l'éducation doivent sortir des sentiers battus pour que l'éducation formelle se poursuive. L'Internet devient plus utile que jamais. La prudence étant de mise, il s'agit notamment de faire appel aux savoirs savants et d'expérience concernant les usages des outils et des ressources numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage. L'école en réseau (ÉER), résultat d'un partenariat élargi, est l'un de ces lieux où se sont développés des usages du numérique à des fins d'enrichissement des environnements d'apprentissage des écoles de petits villages ruraux d'abord, et d'écoles de plus grande taille par la suite. Il n'est pas étonnant alors que son expertise ait été mise à profit au printemps 2020 quand il s'est agi pour la TÉLUQ, qui jouit d'une longue expérience en formation à distance, d'offrir une formation en ligne aux enseignant.e.s du Québec qui découvriraient les possibilités et les limites d'outils et de ressources numériques.



L'expertise de l'ÉER réside dans la transformation de l'activité de la classe en y incluant des activités d'enseignement et d'apprentissage réalisées en réseau. Ces activités permettent soit d'alphabétiser les élèves aux outils numériques retenus, de les engager dans une activité requérant leur usage ou de planifier une activité entre deux ou plusieurs enseignant.e.s, qui sera ensuite réalisée par les élèves à l'aide d'outils numériques leur permettant de télécollaborer. Dans ce dernier cas, les élèves réalisent des projets, incluant des investigations collectives sur des questions ou problèmes qui, tout en les intéressant plus particulièrement, leur permettent d'acquérir les compétences visées par le curriculum. En somme, l'ÉER déploie depuis près de 20 ans des pratiques de classes à distance, avec une pédagogie active des élèves !

De nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage prenant leur envol à l'aide du numérique depuis le printemps 2020, l'évaluation des apprentissages, sous format numérique, voire à distance, devient un objet de préoccupation. Le partenariat université – milieux de pratique, qui avait donné naissance à l'ÉER et qui avait quasi dépassé les enjeux de pérennité reliés à cette innovation et continué son déploiement dans un plus grand nombre de centres de services scolaires (Laferrière, 2017 ; Laferrière et al., 2015), trouve ainsi matière à renouer ses échanges sur une base plus intensive.

Contexte

Avant même le début de la pandémie de la Covid-19, le FRQSC avait sollicité, dans le cadre d'une action concertée, des projets de recherche-action sur le numérique. Un des besoins exprimés était l'évaluation en mode numérique, cela dans la perspective qu'éventuellement le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) utilise des outils numériques pour ses épreuves ministérielles. La question posée était la suivante : « De quelles façons, le numérique peut-il soutenir des démarches d'évaluation des apprentissages fondées sur la justice, l'égalité et l'équité ? » C'est avec l'ÉER que des chercheur.e.s du réseau PÉRISCOPE – rattaché.e.s à six universités du Québec – ont soumis la proposition, acceptée dans les premiers mois de l'année 2020, de réaliser trois cycles d'expérimentation (itérations) de situations d'évaluation à l'ordinateur alignées aux situations d'enseignement et d'apprentissage qui les auront précédées, d'examiner les résultats des élèves en fonction d'iniquités possibles et de les réduire par des modifications jugées appropriées.

Avec la suspension des classes au printemps 2020 due à la pandémie, et l'élargissement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage aux activités effectuées de la maison, les situations d'iniquité se sont aggravées au vu de : 1) l'inégalité d'accès à la scolarisation, notamment aux équipements et à la connectivité, aux outils et aux ressources numériques, et 2) l'aptitude à les utiliser, incluant, dans le cas des élèves, la disponibilité d'un lieu tranquille pour travailler à l'écran, leur degré d'assiduité et leur engagement dans les activités d'apprentissage réalisées à distance de leur lieu habituel. Ces iniquités, entre autres, ainsi que le fait que l'école remplit des fonctions sociétales autres que celles d'instruire et de qualifier (socialisation, alimentation des enfants défavorisés, sports et exercices, etc.), incitent au retour à l'école dès que possible tout en prenant des mesures appropriées (désinfection, ventilation et port du masque).



ENSEIGNER AUJOURD'HUI

Du choix de la carrière aux premières années dans le métier

Sous la direction de **Maurice Tardif, Cecilia Borges**
et **Delphine Tremblay-Gagnon**



Les Presses de l'Université de Montréal

www.pum.umontreal.ca

P | U | M

Les Presses de l'Université de Montréal

Lorsque les élèves sont physiquement présents en classe, les enseignant.e.s leur font passer régulièrement des tests, épreuves ou examens sous format papier-crayon, tout en les surveillant de manière à repérer les cas de tricherie. Devant l'éventualité d'un nouveau confinement ou à la suite d'un confinement, partiel ou total, la proportion des activités consacrée à l'évaluation des apprentissages en classe peut avoir tendance à augmenter, qu'il s'agisse de préparer les élèves à un examen ou de l'administrer. La réduction de la diversité des activités d'apprentissage devient ainsi un autre enjeu en matière de bien-être et de réussite scolaire et éducative. Se pose également la situation des écoles virtuelles ou des services d'enseignement à distance, alors que des élèves demeurent à distance durant toute l'année scolaire.

L'évaluation des apprentissages à distance – hormis les programmes de formation en ligne qui ont développé des dispositifs à cette fin – étant une avenue inconnue des enseignant.e.s et des établissements scolaires, notre projet de recherche-action se doit d'en tenir compte afin de réaliser son ambition, qui est d'être tout autant pertinent que rigoureux aux plans pédagogique et administratif. Ainsi, le présent article retient quatre concepts clés : télé-évaluation, bien-être, défrichage et mode design.

Quatre concepts clés

Télé-évaluation

Par télé-évaluation (des apprentissages), nous entendons toute évaluation réalisée à distance sous un format papier ou électronique, que ce soit de manière asynchrone ou synchrone. Ce qui est sous format papier (ou autre matériel) peut être envoyé par la poste régulière ou le courrier rapide. Ce qui est sous format électronique, mais non numérique et asynchrone (enregistrement sonore, voire vidéo), passe par ces mêmes voies. Le téléphone analogique est encore assez utilisé par les enseignant.e.s pour effectuer des communications synchrones avec des élèves ou des étudiant.e.s, qui elles aussi renvoient aux deux fonctions premières de l'évaluation, à savoir : 1) l'aide à l'apprentissage ou 2) la reconnaissance des compétences (MEQ, 2003). Pour leur part, les évaluations en format numérique sont fonction de logiciels à partir desquels les élèves ou les étudiant.e.s peuvent laisser des traces écrites ou verbales de leurs apprentissages.

Des logiciels de surveillance ont fait leur apparition, et ils ne sont pas sans soulever des débats aux plans pédagogique, éthique et culturel. S'ils sont utilisés afin de contrer les tentations de tricher, ils peuvent aussi interférer avec le bien-être émotionnel des élèves et des étudiant.e.s.

Bien-être

Le bien-être est à situer ici sur le plan de l'état physique, psychologique et cognitif des jeunes, surtout dans ce contexte inédit relié à la pandémie, au regard du taux de stress et autres symptômes associés au mal-être (anxiété, colère, gêne, tristesse, désespoir, ennui) (Baudoin et al., 2020), et ce, générés particulièrement par les aspects touchant à l'apprentissage et à l'évaluation ; l'idée étant de considérer le bien-être des élèves au regard de facteurs pouvant augmenter ou diminuer leur stress et autres affects suivant les types d'évaluation et leurs modalités en contexte de pandémie. Le concept s'inscrit ainsi dans la perspective de Yu et al. (2018), qui le définissent comme la prise en compte des fonctions cognitives du jeune, de son engagement dans l'apprentissage ainsi que de sa saine santé mentale amalgamée à des relations sociales et un style de vie équilibrés.

Défrichage

La notion de *défrichage* ramène le grand intérêt de l'alliance université-milieux de pratique lorsqu'il s'agit d'innovation dans sa plus simple expression, soit celle d'introduire une nouvelle pratique dans un contexte donné. La théorie de l'activité (Engeström, 1987, 2015) permet de mettre en évidence les tensions et les contradictions qui surviennent alors à l'intérieur et entre les systèmes concernés de près ou de plus loin. Ainsi, par *défrichage*, nous entendons l'action – et son analyse – de mettre à l'essai des façons d'évaluer les apprentissages en se servant d'outils numériques en situation de classe ou en situation de distance lorsque l'élève demeure à la maison.

Mode design

Travailler en *mode design* (Bereiter et Scardamalia, 2003), pour l'équipe de chercheur.e.s et l'équipe ÉER, consiste à créer des situations d'apprentissage et d'évaluation appelées à être améliorées, d'itération en itération, par l'analyse des résultats qui en ressortent. Devant les défis énormes en matière d'évaluation des apprentissages en temps de pandémie, défis à peine esquissés ci-dessus, la mise au point de façons de faire qui souscriront à la Politique d'évaluation des apprentissages du MEQ (2003) – qui, elle, ne change pas – devient l'opération de *défrichage* entreprise. Ainsi, l'adoption du mode design traduit notre volonté, par une démarche créative, de tendre vers des solutions constructives. Cette démarche, qui repose sur la collaboration des partenaires, puise aux savoirs d'expérience comme aux savoirs savants. En ce temps de pandémie, les besoins sont grands et les demandes proviennent de différents milieux de pratique. Il y a donc plein de *défrichage* à faire concernant le repérage des meilleures pratiques, dont celles qui entraînent le moins d'iniquités vu la diversité des possibilités offertes dans les différents contextes d'apprentissage et celles qui n'interfèrent pas trop avec le bien-être des jeunes. Par exemple, des écoles virtuelles et des services d'enseignement à distance ont consulté l'ÉER en matière de télé-évaluation. Pour les chercheur.e.s Allaire et Laferrière, il s'impose d'être au fait des connaissances qui se partagent dans les revues scientifiques et professionnelles ainsi qu'à travers la littérature grise¹. Pour la suite de cet article, nous recensons brièvement la littérature qui traite du bien-être des jeunes en situation d'apprentissage et d'évaluation au temps de la Covid-19 afin de contrer les iniquités susceptibles d'en découler.

Bien-être des jeunes en situation d'apprentissage et d'évaluation à l'école ou à la maison

Au regard de différentes recherches, dont celles issues de résultats de sondages réalisés à grande échelle (moyenne de 2000 à 6000 jeunes sondés) dans des pays de l'Europe et de l'Asie ainsi qu'en Ontario, certains jeunes ont vu leur stress augmenter durant la pandémie, tandis que pour d'autres, il a diminué (Baudoin et al., 2020 ; Hanseeuw et al., 2020 ; Ontario Centre of Excellence for Child [OCEC] et Childrens' Mental Health Ontario [CMHO], 2020 ; Verheye et al., 2020). Ainsi, les jeunes pour qui l'école était déjà un stresser avant l'apparition de la Covid-19 témoignent d'une amélioration de leur bien-être. Il en va de même pour ces jeunes – souvent plus autonomes sur le plan de leurs apprentissages – qui se sont fort bien adaptés à l'apprentissage en ligne (Aldon, 2020 ; Baudoin et al., 2020 ; Verheye et al., 2020). Pour d'autres toutefois, la pandémie et les changements apportés dans l'urgence à la vie scolaire ont entraîné une hausse du stress en raison de divers facteurs : 1) peur de contracter le virus, 2) peur de voir un de ses proches mourir du virus, 3) insécurité due à la perte d'emploi d'un parent, 4) difficulté à s'adapter aux cours en ligne, 5) confusion quant à l'organisation des travaux et de l'étude, 6) peur de prendre du retard sur le plan des apprentissages, et 7) crainte de ne jamais pouvoir revenir à la normale (Balica, 2020 ; Baudoin et al., 2020 ; OCEC et CMHO, 2020).

En ce qui concerne les évaluations, les données de recherche rendent compte que deux des grands stressers chez les jeunes demeurent l'incertitude quant à ce qui va arriver, suivant le retour en classe, en ce qui a trait à leurs notes, et leur taux réel de réussite, s'ils ont pris du retard (Balica, 2020 ; OCEC et CMHO, 2020).

Modalités à privilégier

Les jeunes, en situation d'apprentissage à distance pour une courte ou longue période, ont besoin d'être rassurés et informés le plus clairement possible des moyens qui seront mis en place par leur établissement scolaire pour pallier d'éventuels retards d'apprentissage (Andrabi et al., 2020 ; Balica, 2020 ; Gibbs et al., 2019). Faire participer les jeunes à l'identification d'avenues et de changements qui pourront être apportés pour une meilleure continuité scolaire est, en outre, une autre façon de soutenir leur bien-être en ce sens (Balica, 2020). Selon l'auteure, une majorité d'entre eux préfèrent par ailleurs continuer à recevoir des rétroactions et résultats pour des travaux effectués en contexte de cours en ligne ou en mode hybride (alternance entre l'apprentissage en présentiel et à distance). Dans le cas contraire, ils ont l'impression de travailler pour rien ou de ne pouvoir se situer par rapport à leurs acquis. Les jeunes ont également besoin d'un contact personnalisé régulier avec leur enseignant.e pour de la rétroaction sur leur avancement et leur compréhension des travaux demandés ainsi que sur leur état émotionnel (Aldon, 2020 ; Baudoin et al., 2020 ; Rached et al., 2020).

Formes d'évaluation suggérées

En ce qui a trait aux évaluations, des expérimentations visant le repérage des plus éthiques (pour contrer le plagiat et les inégalités), des sondages qui rendent compte du point de vue des jeunes au regard de leur bien-être ainsi que d'autres recherches récentes sur le sujet invitent à privilégier :

- Des évaluations qui permettent d'évaluer l'élève à partir d'une production personnelle (synthèse, analyse, carte mentale, question ouverte ou à long développement, vidéo faisant état d'un compte-rendu de ses savoirs, etc.) (De Broeck et Hausman, 2020 ; Rached et al., 2020) ;
- Des évaluations à l'oral, avec ou sans support visuel (Barras et Dayer, 2020 ; Detroz et al., 2020 ; Nasr, 2020 ; Nizet et al., 2016) ;
- Des attributions aléatoires de questions posées à chaque élève et issues d'une banque d'items (Detroz et al., 2020) ;
- Des autoévaluations ou des évaluations, automatisées ou non, avec rétroactions réflexives sur les erreurs (Aldon, 2020 ; Barras et Dayer, 2020 ; Baudoin et al., 2020 ; El Hage et Nahed, 2020 ; Gilles et Charlier, 2020).

Enfin, il peut être pertinent pour les enseignants de miser sur les apprentissages que les jeunes réalisent chaque semaine en faisant régulièrement des bilans de leurs acquis (Balica, 2020 ; Roesch, 2020) afin qu'ils constatent leur progression. Le cas échéant, au préalable, l'enseignant se sera assuré d'avoir bien répondu aux questions et aux incompréhensions (Balica, 2020).



¹ Selon la Bibliothèque de l'Université de Montréal, « [l]a littérature grise regroupe tous les documents, papier ou électroniques, qui ne sont pas contrôlés par des maisons d'édition, c'est-à-dire l'information produite par les gouvernements, les instances d'enseignement et de recherche, du commerce et de l'industrie ». Voir <https://bib.umontreal.ca/evaluer-analyser-rediger/syntheses-connaissances/rediger-revue-systematique?tab=2826>

Références

- Aldon, G. (2020). L'enseignement des maths pendant le confinement en Allemagne, France, Israël et Italie. *MathémaTICE*, 72. <http://revue.sesamath.net/spip.php?article1360>
- Andrabi, T., Daniels, B. et Das, J. (2020). *Human Capital Accumulation and Disasters : Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005*. RISE Working Paper Series. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/039
- Balica, M. (2020). Pourquoi le bien-être est-il si important en période de crise ? Considérations relatives au bien-être pour réussir la transition éducative à l'issue de la pandémie de COVID-19 [Rapport de recherche]. International Baccalaureate Organization. <https://ibo.org/contentassets/438c6ba2c00347f0b800c536f7b1fab8/why-well-being-matters-in-time-of-covid-19-fr.pdf>
- Baudoin, N., Dellisse, S., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Baye, A. et Lafontaine, D. (2020). *Le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement*. Fédération Wallonie-Bruxelles et Direction générale du Pilotage du Système éducatif. Belgique. <http://www.oecd.org/education/bien-etre-motivation-eleves-confinement-communaute-francaise-belgique.PDF>
- Barras, H. et Dayer, E. (2020). L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance [Numéro Hors-série]. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 25-33.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. Dans E. De corte, L. Verschaffel, N. Entwistle et J. van Merriënboer (dir.), *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments*. EARLI Advances in Learning and Instruction Series. Pergamon.
- De Broeck, F. et Hausman, M. (2020). Le potentiel des cartes mentales pour évaluer en temps de pandémie [Numéro Hors-série]. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 85-96.
- Detroz, P., Maly, L. et Crahay, V. (2020). Une démarche structurée pour définir quelques conseils en vue de limiter l'impact de la pandémie sur l'évaluation de nos étudiants [Numéro Hors-série]. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 97-110.
- El Hage, F. et Nahed, R. (2020). Apprentissage par Exploitation de l'Erreur et à Distance (AEED). Pour une évaluation formative et un feedback interactif et digital [Numéro Hors-série]. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 131-142.
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Gibbs, I., Nurse, J., Cook, J., Ireton, G., Alkemade, N., Roberts, M., Gallagher, H. C., Bryant, R., Block, K., Molyneaux, R. et Forbes, D. (2019). Delayed disaster impacts on academic performance of primary school children. *Child Development*, 90(4), 1402-1412.
- Krach, S. K., Paskiewicz, T. L. et Monk, M. M. (2020). Testing Our Children When the World Shuts Down : Analyzing Recommendations for Adapted Tele-Assessment during COVID-19. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(8), 923-941.
- Laferrrière, T., Métivier, J., Boutin, P.-A., Racine, S., Perreault, C., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Beaudoin, J. et Breuleux, A. (2016). *L'école en réseau. Une vision de l'apport du numérique au monde scolaire Québécois, une mise en œuvre audacieuse*. Rapport final, CEFRIQ, Québec. <https://cefrio.qc.ca/media/uploader/RapportEER-Linfrastucturedorientationetdesoutien0816-final1.pdf>
- Nasr, N. (2020). Teachers as Students : Adapting to Online Methods of Instruction and Assessment in the Age of COVID-19. *Électronique journal for research in science & mathematics education*, 24(2), 168-171.
- Ontario Centre of Excellence for Child (OCEC) et Youth Mental Health et Childrens' Mental Health Ontario (CMHO). (2020). *Le retour à l'école durant la COVID-19. Considérations pour les prestataires de services communautaires en santé mentale des enfants et des jeunes de l'Ontario* [Rapport de recherche]. Ontario. <https://cmho.org/wp-content/uploads/Le-retour-a-l-ecole-durant-la-COVID-19.pdf>
- Rached, P., Gharib, Y. et Constantin, S. (2020). Entre le cognitif et l'émotionnel : quelle évaluation à distance en situation de crise ? [Numéro Hors-série]. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 223-230.

MERCI!

d'être là au quotidien pour nous et nos familles

Myriam Légaré
Enseignante

AVANTAGES PENSÉS POUR VOUS

Rabais exclusif

sur chaque assurance auto, habitation ou véhicule de loisirs parce que vous êtes membre du CPIQ

450 \$ d'économie moyenne¹ pour nos clients des services publics qui regroupent leurs assurances

Programme de fidélité MERCI: dès que vous devenez client, profitez de privilèges qui s'accumulent au fil des années!

Demandez une soumission maintenant!

lacapitale.com/cpiq 1 855 441-6016



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

La Capitale 
Assurance et services financiers

La Capitale Assurance et services financiers désigne La Capitale assurances générales inc. en sa qualité d'assureur et d'agence en assurance de dommages. En tout temps, seul le contrat d'assurance précise les clauses et modalités relatives à nos protections. Certaines conditions et exclusions s'appliquent. | 1. Sondage SOM mené en juin 2017, auprès d'employés ou de retraités des services publics clients de La Capitale et ayant regroupé au moins deux produits d'assurance auto, habitation ou véhicules de loisirs. Économie moyenne calculée à partir des montants déclarés par 96 répondants ayant réalisé une économie.



Le prochain numéro de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* aura pour thème :
L'éducation après la pandémie.

Prochain numéro : automne 2021
 Envoi des textes à : louise.trudel@conseil-cpiq.qc.ca
 Date de tombée : 15 août 2021

Devenez membre du CPIQ !

Le CPIQ, une valeur ajoutée à votre engagement professionnel

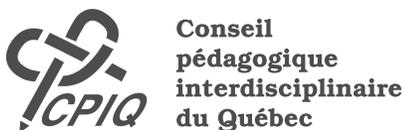
- ✓ Un regroupement de professionnels en éducation
- ✓ Un réseau de compétences professionnelles diversifiées qui ajoute à l'offre de services en milieu de travail
- ✓ Un éventail de mesures de soutien et d'activités en pédagogie, en didactique et en outils numériques
- ✓ L'accès aux résultats des recherches les plus récentes sur l'enseignement, l'apprentissage et la profession

Devenez membre : individu 30\$/an • associatif 100\$/an

Visitez notre site internet pour des informations supplémentaires

La revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* est une publication semestrielle du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. N'hésitez pas à vous abonner ou acheter la revue au www.conseil-cpiq.qc.ca à l'onglet La revue.

Quelques articles du plus récent numéro sont disponibles gratuitement sur la page de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*.



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

www.conseil-cpiq.qc.ca  

Nos auteurs

Stéphane Allaire
Valérie Amireault
Angela AuCoin
Corina Borri-Anadon
Josée Beaudoin
Amélie Bédard
Léna Bergeron
Geneviève Bergeron
Laurie Carlson Berg
Simon Collin
Geneviève Crête
Tara Flanagan
Réginald Fleury
Nancy Gaudreau
Andréanne Gélinas-Proulx
Josée-Anne Gouin
Martin Goyette
Alain Huot
Josée Kassabian
Cynthia Laforme
Jean Labelle
Thérèse Laferrière
Gisèle Lalonde
Anne Lessard
Marie-Odile Magnan
Isabelle Maillet
Caroline Marion
Catherine Mercure
André Messier
Sophie Nadeau-Tremblay
Sandra Reise
Sonia Robitaille
Sébastien Rojo
Nadia Rousseau
Pierre Rousseau
Steve Sider
Lise-Anne St-Vincent
Nathalie S. Trépanier
Nadine Trépanier-Bisson
Melissa Ziani