

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec *Denis Jeffrey*

Violence à l'école : Climat scolaire et agression envers les enseignants

L'intervention physique à l'école et ses dérives judiciaires

Dossier

La violence à l'égard des enseignants

Sous la responsabilité de Denis Jeffrey

- 2 **Mot du directeur**
Thierry Karsenti
- 5 **DOSSIER**
- 5 Introduction
Denis Jeffrey
- 7 Rencontre avec Denis Jeffrey
Louis Levasseur
- 15 Violence à l'école : Climat scolaire et agression envers les enseignants
Georges Steffgen, Sophie Recchia
- 18 L'intervention physique à l'école et ses dérives judiciaires
David Harvengt
- 22 Les enseignants face aux violences scolaires
Benoît Galand
- 26 L'intervention physique, qu'en penser?
Denis Jeffrey
- 30 La lutte contre la violence à l'école : Programme ou routine?
Éric Debarbieux
- 34 **CHRONIQUE SUR LA FORMATION EN ÉDUCATION**
Le rapport à la lecture littéraire des futurs enseignants
Judith Émery-Bruneau
- 37 **CHRONIQUE SUR LES PROFESSIONS EN ÉDUCATION**
Déclin institutionnel et travail enseignant
François Dubet
- 39 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**
Le portfolio comme outil pour favoriser l'insertion professionnelle
Stéphane Martineau, Anne-Catherine Vallerand
- 42 **CHRONIQUE SUR L'INTERVENTION ÉDUCATIVE**
L'expertise didactique et les nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique
Abdelkrim Hasni
- 45 **CHRONIQUE DE LA RECHERCHE ÉTUDIANTE**
La pratique réflexive : de quoi parle-t-on? De quel point de vue?
Simon Collin
- 47 **Vient de paraître**

Le bulletin du CRIFPE

est publié par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Comité de rédaction

Jean-François Desbiens U. de Sherbrooke
Stéphane Martineau UQTR
Denis Simard U. Laval

Adjointe à la production

Sophie Goyer U. de Montréal

Responsables des chroniques

Jean-François Cardin U. Laval
Anthony Cerqua U. Laval
Pierre-David Desjardins U. de Montréal
Érick Falardeau U. Laval
Isabelle Gauvin U. de Montréal
Louis Levasseur U. Laval
Marie-Andrée Lord U. Laval
Stéphane Martineau UQTR

Collaboration spéciale

Vincent Boutonnet Université de Montréal
Simon Collin UQAM
Éric Debarbieux Observatoire International de la Violence à l'École
Université Bordeaux
Segalen
François Dubet UQO
Judith Émery-Bruneau UCL
Benoît Galand U. Laval
David Harvengt U. de Sherbrooke
Abdelkrim Hasni U. Laval
Denis Jeffrey U. Laval
Louis Levasseur UQTR
Stéphane Martineau U. du Luxembourg
Sophie Recchia U. du Luxembourg
Georges Steffgen UQTR
Anne-Catherine Vallerand

Révision linguistique

Marie-Eve Beaupré

Correction des épreuves

Valérie Drouin U. de Montréal

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté U. Laval

Tous les textes sont soumis à un comité de lecture.

ISSN 1718-8237

Cette publication est rendue possible grâce au financement des Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)



Pour tous commentaires ou questions, veuillez vous adresser au comité de rédaction à l'adresse suivante : formationprofession@scedu.umontreal.ca

Tous les textes sont publiés sous une licence Creative Commons, version 2.0 Canada, catégorie Paternité – Pas de modification.

Mot du directeur

Le CRIFPE, pilier de la recherche en éducation au Québec

Thierry KARSENTI
Directeur du CRIFPE
Université de Montréal



Depuis sa fondation en 1992, le CRIFPE a connu un développement plus que remarquable et représente aujourd'hui, en ce qui a trait aux effectifs, à la productivité et au rayonnement national et international, l'un des plus importants centres de recherche scientifique au Canada dans le champ de l'éducation ainsi que dans les sciences sociales et humaines. Ce rayonnement du CRIFPE vient tout juste d'être de nouveau reconnu par le FQRSC qui nous a accordé le plus important financement de tous les regroupements stratégiques au Québec, et ce, jusqu'en 2017. Ouf! Notre Centre d'excellence s'est classé au premier rang parmi 65 demandes. Mission accomplie! Merci à toutes et à tous pour votre précieuse collaboration. Très bientôt, nous devons déjà mettre en place nos chantiers de travail pour les prochaines années. Mais avant de passer à cela, j'ai pensé qu'il pouvait être intéressant et important de dresser un bilan sommaire de nos principales réalisations.

Les principales réalisations du CRIFPE

Quelque 726 membres sont aujourd'hui affiliés au CRIFPE : 50 chercheurs seniors, 25 jeunes chercheurs, 7 chercheurs canadiens hors Québec, 39 chercheurs internationaux, 582 étudiants-chercheurs, 23 professionnels, techniciens, secrétaires et webmaîtres. Soulignons que le nombre de chercheurs québécois du CRIFPE, après avoir connu une augmentation constante au cours des premières années,

s'est stabilisé depuis cinq ans. Plusieurs collègues et amis ont pris leur retraite, tandis que d'autres chercheurs – en général plus jeunes, mais toujours prometteurs se sont joints au Centre.

En ce qui a trait au nombre d'étudiants aux cycles supérieurs, il a plus que quintuplé au cours des dernières années : nous sommes passés de 92 en 2002 à 582 étudiants pour la période 2008-2010, et ce, dans un contexte où les universités québécoises déplorent le manque d'étudiants aux cycles supérieurs.

Le CRIFPE contribue depuis sa fondation au développement des connaissances, mais aussi à leur diffusion, à l'amélioration de la formation à la recherche et à la valorisation de l'activité scientifique dans son domaine. Son rayonnement au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde ainsi que l'importance de sa contribution au développement de la carrière de chercheurs de nombreux établissements universitaires ont été soulignés à plusieurs reprises au cours des dernières années. Par exemple, notre centre de recherche s'est vu remettre le prix Whitworth de l'Association canadienne d'éducation (2006-2007), comme meilleur centre de recherche en éducation au Canada. Le professeur Clermont Gauthier a également obtenu le prix de meilleur chercheur en sciences de l'éducation au Canada, toujours décerné par l'Association canadienne d'éducation (2006-2007). Le CRIFPE a aussi reçu le Prix de reconnaissance de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), pour l'année académique 2007-2008. Le professeur Maurice Tardif a obtenu le Prix Marcel Vincent de l'ACFAS en 2009. C'était la première fois depuis 1944 qu'un professeur en sciences de l'éducation gagnait un prix à l'ACFAS. Les Prs Lessard et Tardif ont tous les deux été élus membres de la Société royale du Canada (SRC) à l'Académie des sciences sociales. Nous reparlerons bientôt du Pr Lessard, car une rumeur de plus en plus vraie circule à son sujet. Au fil des ans, ce sont plus de 50 prix provinciaux, nationaux, et internationaux qui ont été remportés par les chercheurs du CRIFPE.

Il faut enfin souligner que le CRIFPE est également le seul centre de recherche en sciences humaines au Canada à regrouper un nombre aussi significatif de chaires de recherche du Canada, soit la Chaire de recherche du

Canada sur l'étude de la formation à l'enseignement (Pr Clermont Gauthier, 2001-2015), la Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation (Pr Claude Lessard, 2002-2009), la Chaire de recherche du Canada sur les politiques scolaires et leur appropriation sur le terrain (Pr Christian Maroy, 2010-2017), la Chaire de recherche du Canada sur l'intégration pédagogique des TIC (Pr Thierry Karsenti, 2003-2013).

Le CRIFPE présente aussi un bilan impressionnant de réalisations pour les trois dernières années (2008-2010) avec plus de 20 000 000 \$ de subventions de recherche (près de 70 % de cette somme provient d'organismes subventionnaires majeurs, tels le FQRSC et le CRSH) et quelque 2173 productions scientifiques au cours des trois dernières années uniquement (tous les détails seront bientôt disponibles dans un rapport intitulé : Le CRIFPE, faits et chiffres. 1992-2011 : 20 ans de succès). Mentionnons également notre site Web (crifpe.ca), qui compte plus de 5 000 000 de visiteurs annuellement¹ et contribue de façon significative à la diffusion et à la valorisation de nos activités de recherche, au Québec et ailleurs dans le monde. Soulignons enfin une infrastructure technologique d'aide à la recherche accessible à l'ensemble des membres du Centre (citons par exemple le laboratoire multimédia et la salle de visioconférence du Centre), de même que trois centres de documentation qui totalisent plus de 60 000 documents, dont la moitié sont accessibles en ligne. En définitive, le bilan du CRIFPE est exceptionnel : subventions; publications; prix internationaux, pancanadiens, québécois; chaires de recherche du Canada; site Web visité par plusieurs millions de personnes annuellement. Il s'agit là de marques de reconnaissance prestigieuses qui témoignent de l'ampleur du bilan des réalisations du CRIFPE en matière de recherche en éducation au Québec et au Canada, mais aussi sur le plan international. La reconnaissance tout juste obtenue du FQRSC s'ajoute à ces honneurs.

¹ Ces statistiques ont été obtenues à partir de Google Analytics (voir : google.com/analytics/), logiciel installé sur le serveur où est hébergé le site du CRIFPE. Il s'agit, selon l'ensemble de la communauté informatique, du meilleur logiciel pour obtenir des statistiques de fréquentation détaillées d'un site Web.

L'effet centre...

Pour comprendre l'importance du CRIFPE, il semble utile d'insister sur ce que nous pourrions appeler son *effet centre*. Ce terme est né d'échanges entre Clermont Gauthier et moi-même, en 2006, alors que nous préparions l'évaluation de mi-parcours du FQRSC. L'effet centre, c'est la valeur ajoutée, tant en matière d'intégration et de formation que de productivité scientifique qu'apporte cet important regroupement aux compétences et aux performances individuelles de ses membres. En effet, au-delà du succès des équipes et des personnes qui composent notre Centre, l'*effet centre* est majeur pour comprendre l'évolution du CRIFPE et son bilan scientifique. Cet *effet centre* du CRIFPE se manifeste principalement de deux manières. *Premièrement*, il s'observe par les liens étroits qui se sont tissés entre les chercheurs membres du Centre. En effet, le CRIFPE se distingue par la synergie et l'engagement pour la recherche en éducation qu'il crée parmi ses membres. En effet, en quelques années, le Centre est passé du stade où il regroupait des individus performants sur le plan de la recherche en éducation à celui d'un regroupement d'équipes inclusives, reliées les unes aux autres et extrêmement performantes. Par exemple, alors que le CRIFPE ne comptait que huit chercheurs titulaires de subventions en 1998-2001, ce nombre est passé à 44 pour la période 2008-2010. Il est important de souligner qu'une très grande part des subventions obtenues par les chercheurs du CRIFPE implique des cochercheurs majoritairement membres du Centre, ce qui reflète la qualité des collaborations à l'œuvre au CRIFPE. Le CRIFPE est ainsi devenu, au fil des ans, un puissant symbole d'identification et d'unité collective pour l'ensemble des chercheurs en éducation qui en font partie. *Deuxièmement*, le CRIFPE en tant que regroupement de chercheurs jouissant d'un grand rayonnement international en éducation est devenu un pôle d'attraction majeur, à la fois pour les étudiants et les chercheurs provinciaux, nationaux et internationaux, mais aussi pour les organismes reconnus qui font appel au Centre pour son expertise, tant sur le plan provincial (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, École montréalaise, Centrale des syndicats du Québec, commissions scolaires, etc.) et national (Association canadienne de l'éducation, Statistique Canada, Fédération canadienne des enseignants, Conseil des ministres de l'Éducation,

Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Ordre des enseignants de l'Ontario, etc.) qu'international (UNESCO, OCDE, Agence intergouvernementale de la Francophonie, Agence universitaire de la Francophonie, Banque mondiale, etc.).

Le CRIFPE contribue donc pleinement à faire de la recherche québécoise en éducation un pôle d'excellence à l'échelle internationale; les nombreuses réalisations des chercheurs attestent à la fois de leur excellence individuelle et, surtout, l'*effet centre* du CRIFPE, c'est-à-dire de la valeur ajoutée de ce centre d'excellence de recherche en éducation. Soulignons en terminant que l'appui constant du FCAR puis du FQRSC (que nous avons maintenant jusqu'en 2017) au CRIFPE a joué un rôle indéniable à cet égard.

Merci à toutes et à tous de votre collaboration et au plaisir de collaborer au cours des six prochaines années!



Dossier

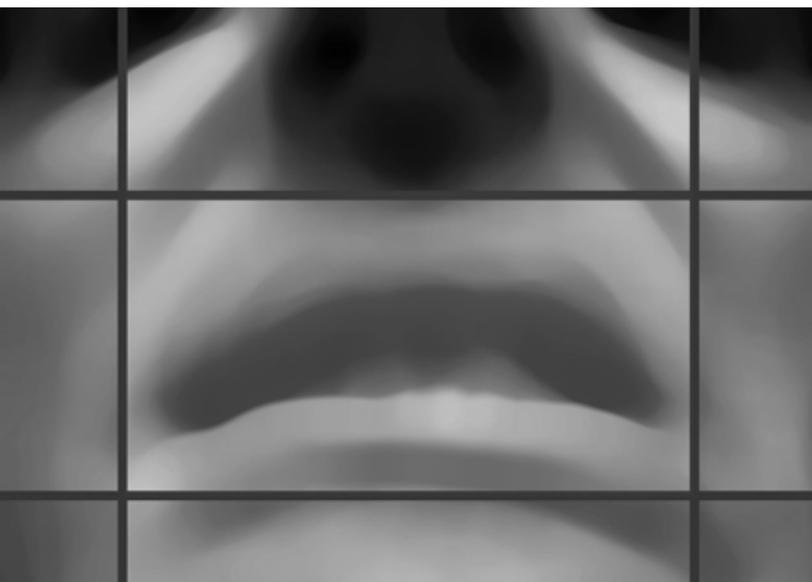
La violence à l'égard des enseignants

Denis JEFFREY
Professeur, Université Laval
Chercheur régulier au CRIFPE

Introduction au dossier La violence vécue par les enseignants

La violence des élèves à l'égard des enseignants intéresse les chercheurs depuis le début des années 1990. Le thème de la violence scolaire était autrefois essentiellement associé aux risques pour un élève de subir la violence d'un enseignant ou d'un autre élève. Il recouvre maintenant l'ensemble des événements de violence qui touchent les élèves, les enseignants et les autres membres du personnel scolaire. Étant donné que la notion de violence est polysémique et plutôt élastique, les définitions de la violence utilisées par les chercheurs sont principalement puisées dans les textes de loi qui en établissent les formes et les niveaux de gravité.

Les premières recherches sur la violence menées auprès des enseignants montrent un niveau de victimisation inquiétant. Jeffrey, Galand, Steffgen & Recchia, qui présentent ici les résultats de leurs recherches, s'accordent sur ce point. Les données recueillies ne permettent pas encore de déterminer si les événements violents sont en augmentation ou en diminution. Il faudra attendre quelques décennies pour valider des écarts sur une base diachronique. Toutefois, tous les auteurs du présent dossier posent le même diagnostic : les enseignants sont régulièrement victimes de violence dans le cadre de leur travail. Les journaux rapportent les violences les plus marquantes et les plus brutales, ce qui crée souvent l'impression que l'école est devenue un milieu extrême-



ment violent. Les chercheurs font plutôt ressortir que l'accumulation des petits événements de violence accable davantage les enseignants.

Parmi ces petits événements de violence, que Debarbieux qualifie de microviolence, la violence verbale semble omniprésente. Or, il ne faut pas sous-estimer les violences physiques et les violences à caractère sexuel. Parmi les facteurs explicatifs, le climat scolaire est le plus souvent cité par les chercheurs. À cet égard, le rôle de la direction de l'école est prépondérant dans la protection des enseignants.

La violence à l'encontre des enseignants occasionne des problèmes de santé comme le stress et la fatigue professionnelle (Steffgen & Recchia). Elle affecte la motivation au travail et le sentiment de compétence. La violence cause également des souffrances physiques et psychologiques, une diminution du plaisir d'enseigner et même le désir de quitter l'enseignement (Jeffrey & Sun). De nombreux enseignants ne se sentent pas compétents pour affronter divers événements de violence et d'agressivité des élèves (Harvengt). Certains cherchent à se protéger en suivant des cours d'autodéfense. Cela n'est évidemment pas la meilleure solution. Dès lors, comment aider des enseignants qui n'ont ni les outils ni les moyens pour intervenir efficacement dans les situations de violence?

Exercer la profession enseignante dans un espace sécurisé est devenu un défi important. Le milieu scolaire doit régulièrement réaffirmer l'importance des normes et des règles du savoir-vivre ensemble. Contre la violence, l'école doit répondre par différentes mesures adaptées à chaque milieu scolaire. Debarbieux insiste depuis des années sur ce point. La plupart des auteurs reconnaissent que les mesures les plus efficaces sont souvent les plus simples : activités scolaires diverses, meilleur accueil des nouveaux enseignants, parrainage des élèves, règles disciplinaires appliquées de manière cohérente dans l'école, participation des parents à des activités parascolaires, activités de socialisation entre enseignants, etc. Dans l'enquête de Jeffrey & Sun, le soutien que reçoit un enseignant à la suite d'un événement violent devient préventif. Ainsi, la question de la prévention ne touche pas tant à des investissements financiers qu'à la capacité d'une direction d'établissement de tendre la main à tous les acteurs de l'école afin de créer un climat scolaire

propice aux apprentissages. Debarbieux, Steffgen et Galand proposent des suggestions fort judicieuses pour améliorer le climat scolaire.

Aucun acte de violence ne peut rester sans réponse. Tous les spécialistes qui présentent ici leurs réflexions en conviennent. On lira avec intérêt l'entretien que Louis Levasseur mène avec le professeur Jeffrey à ce sujet. Ce dernier propose diverses orientations pour prévenir la violence en milieu scolaire.

Toutes les situations de violence doivent faire l'objet d'une intervention. Or, dans des situations de violence comme des bagarres entre élèves, il arrive que l'enseignant ne sache quoi faire. Nous avons mené un entretien auprès d'un technicien en éducation spécialisé à ce sujet. Ses conseils, rapportés dans le texte intitulé « L'intervention physique, qu'en penser? », sont très éclairants. La question de l'intervention physique reste problématique, c'est ce qui ressort des propos de David Harvengt qui s'intéresse aux accusations pour voies de fait portées contre des enseignants.

La violence vécue par les enseignants demeure une situation inacceptable. Les professionnels de l'enseignement doivent être mieux protégés contre la violence. À bien des égards, un enseignant agressé par un élève ne devrait jamais hésiter à en faire rapport à sa direction scolaire. Mais nous savons qu'ils hésitent à rapporter la violence dont ils sont victimes par peur d'être dévalués. Cette situation est dramatique pour les enseignants.

Intervenir d'une manière saine et compétente avec des jeunes qui ont la violence facile ne s'improvise pas. C'est pourquoi il est si important de poursuivre les recherches sur la gestion des situations de violence. La violence n'est pas une fatalité. On doit mieux la comprendre pour mieux la prévenir et mieux intervenir.

Rencontre avec



Denis Jeffrey
Chercheur régulier au CRIFPE

Entrevue réalisée par

Louis LEVASSEUR
Chercheur associé au CRIFPE

Prévention de la violence faite aux enseignants

Denis Jeffrey, permettez-nous d'abord de vous présenter. Vous êtes sociologue et professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Vos recherches portent principalement sur l'éthique professionnelle des enseignants. Vous vous intéressez également aux difficultés du métier d'enseignant. Vous avez étudié, entre autres, la déperdition de l'autorité, les violences subies par les enseignants et les diverses accusations portées contre eux. Vous avez publié de nombreux articles et livres sur ces sujets. Vous menez présentement une recherche sur le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Aussi, vos objets sociologiques sont nombreux puisque vous avez écrit plusieurs articles sur les comportements juvéniles, les nouvelles ritualités et la laïcité.

Je désire d'abord vous interroger ici sur vos recherches qui ont mené à la publication du livre *Enseignants dans la violence* aux Presses de l'Université Laval. Puis j'aimerais connaître votre réflexion sur la prévention de la violence.

De quelle violence s'agit-il lorsque vous nous dites que les enseignants sont dans la violence?

La violence est une notion extrêmement extensible, difficile à cerner. On doit donc se méfier des généralisations et du sensationnalisme des journaux. Quelle que soit la définition utilisée, un acte qui représente un « abus de force » sera perçu comme violent ou non violent en rapport aux normes d'une société et aux idées que s'en font les personnes qui la vivent. Ces normes et idées varient, évidemment, avec les époques. Dans l'école, les idées que les enseignants se font de la violence sont très diversifiées. Pourquoi cela? Peut-être parce qu'ils ne

savent pas trop comment interpréter un acte de violence commis par un jeune. L'intimidation est-elle moins grave parce que commise par un élève? Le vol est-il moins grave parce que le jeune n'a pas douze ans? Certains enseignants pensent effectivement que la violence des jeunes est moins grave puisque ces derniers ne seraient pas en âge de l'assumer pleinement. Cela ouvre la porte à des interventions incohérentes devant l'acte violent. Pourtant, nous savons ce qu'est le harcèlement, ce qu'est l'intimidation, ce qu'est la violence à caractère sexuel, ce qu'est une accusation pour voie de fait. Les termes de ces violences sont définis par les lois canadiennes et québécoises. On peut aisément se servir des définitions légales. Cela donne une base commune pour connaître la violence d'un acte.

Si j'ai bien compris, vous dites qu'on ne peut définir la violence en fonction de l'agresseur. On a pourtant le sentiment que le même acte de violence commis par un enfant et un adulte n'a pas la même gravité.

Il n'y a pas de raison de minimiser un acte de violence parce qu'il est commis par un mineur. L'injure de la part d'un élève et l'injure de la part d'un adulte ne sont pas différentes. L'injure est un acte de violence verbale inacceptable quel que soit l'âge de l'agresseur. Le même acte de violence commis par un mineur ou par un adulte comporte la même gravité, toutefois la sanction sera ajustée en fonction de l'âge.

Doit-on s'inquiéter d'une augmentation des actes de violence dans les écoles québécoises?

Les recherches sur les violences vécues par les enseignants sont encore trop jeunes pour conclure à une augmentation ou à une diminution. Toutefois, nous savons mieux aujourd'hui qu'hier que les enseignants vivent beaucoup de violence dans le cadre de leurs multiples fonctions. Nous connaissons mieux également les diverses formes de violence qu'ils subissent. On peut même supposer qu'on pourrait mieux la prévoir du fait que les recherches nous ont permis de saisir comment différents facteurs contribuent à créer un terreau propice aux actes violents.

Quels sont les actes de violence les plus fréquents contre les enseignants?

Je vous disais que les définitions de la violence sont subjectives. Ce qui ajoute un défi supplémentaire dans le travail de recherche à ce sujet. Je vais vous donner un exemple. Prenons la violence à caractère sexuel. Si nous posons aux enseignants une question générale du type : « Avez-vous déjà vécu de la violence sexuelle? », nous avons alors 2,6 % de réponses positives. Toutefois, décomposons cette question générale dans des éléments plus précis comme ceux-ci : 1. sifflement ou blague grivoise, 2. remarques sexuelles déplacées, 3. jeux de séduction trop insistants, 4. proposition indécente, 5. téléphone ou message obscène à caractère sexuel, 6. geste exhibitionniste, 7. frôlements ou attouchements non désirés, 8. agression sexuelle. Tous ces éléments entrent dans la catégorie de la violence à caractère sexuel et ils sont sanctionnés par les lois canadiennes. Ainsi, 47 % des enseignants ont répondu oui pour l'un ou l'autre de ces types de violence.

Pour les autres types de violence, nous les avons également décomposés en plusieurs énoncés qui les précisent. À cet égard, pour les violences physiques, le résultat est de 34,5 %, il est de 89,4 % pour les violences verbales et de 33,7 % pour la violence contre les biens.

Bien sûr, les actes de violence n'ont pas tous le même niveau de gravité, mais on doit considérer leur occurrence, c'est-à-dire le nombre moyen d'événements vécus par enseignant. Par exemple, dans ce tableau, 158 enseignants sur 529 ont été l'objet de sifflements ou de blagues grivoises à au moins 3,5 reprises. Nous avons questionné des enseignants en pratique depuis moins de cinq ans. Pour mesurer la violence, nous leur avons demandé de nous signaler le nombre d'événements vécus depuis le début de la carrière.

Tableau 1. Violences sexuelles

Énoncés	Réponses positives	Nombre moyen d'événements	L'agresseur			
			Élève	Collègue	Direction	Parent
1. Sifflement ou blague grivoise	158	3,5	145	15	4	-
2. Remarques sexuelles déplacées	113	3,4	98	11	3	3
3. Jeux de séduction trop insistants	103	2,4	91	16	2	
4. Proposition indécente	41	2,3	31	6	1	3
5. Téléphone ou message obscène à caractère sexuel	4	2,4	4	-	-	-
6. Geste exhibitionniste	26	3,9	26	-	-	-
7. Frôlements ou attouchements non désirés	33	2,5	25	7	1	-
8. Agression sexuelle	1	-	-	1	-	-

Évidemment, je ne peux détailler ici toutes les données de notre recherche. Elles sont très nombreuses. Mais je vous montre un second tableau pour la violence verbale. J'attire votre attention sur les agresseurs pour les insultes et l'atteinte à la réputation.

Tableau 2. Violences verbales

Énoncés	Réponses positives	Nombre moyen d'événements	L'agresseur			
			Élève	Collègue	Direction	Parent
1. Insultes personnelles ou injures	423	11,0	402	45	8	80
2. Gestes grossiers ou obscènes destinés à m'offenser ou m'insulter	207	9,4	201	1	1	3
3. Atteinte à ma réputation	139	9,7	88	45	8	24
4. Discrimination (sexisme, homophobie, appartenance culturelle, religion)	56	3,0	42	8	4	3
5. Intimidation ou menace (verbale, écrite)	201	10,0	181	8	3	25
6. Harcèlement moral	79	4,0	58	13	10	6
7. Chantage	116	3,8	102	4	1	14
8. Regards déplacés qui rendent mal à l'aise	205	5,3	174	40	13	7
9. Téléphones ou courriels anonymes	37	1,7	33	1	-	1
10. Menaces de coups	57	1,7	55	-	-	-
11. Menaces de blessures	30	1,6	30	-	-	-

Pour les violences verbales, 80 % des enseignants de notre échantillon ont vécu en moyenne à 11 reprises des insultes personnelles ou des injures. La plupart du temps, les agresseurs étaient des élèves, mais ils pouvaient aussi être des parents, des collègues ou un membre de la direction. Les violences verbales les plus fréquentes sont les insultes, les intimidations, les gestes grossiers et les atteintes à la réputation. On observe un nombre élevé de parents qui insultent ou injurient les enseignants. L'atteinte à la réputation prend le sens d'un dénigrement de l'enseignant dans ses compétences professionnelles. Les données montrent que les enseignants sont dénigrés autant par les élèves que par les parents et leurs collègues.

Pour vous donner quelques exemples de données sur la violence physique, nous avons appris que la violence physique la plus fréquente est la bousculade, vécue en moyenne 6 fois par 15 % des enseignants. Plus de 10 % des enseignants indiquent avoir subi l'une ou l'autre des violences physiques suivantes : gifle, coup de poing, coup de pied, tentative d'agression contre sa personne, coup avec objet ou arme.

Est-ce que vous connaissez les espaces où se déroulent les agressions?

La majorité des actes de violence se déroule dans la classe. Toutefois, 40,5 % des agressions ont lieu dans les corridors. Dans la majorité des cas, les enseignants connaissent l'agresseur. Les événements de violence ont rarement lieu dans les autres espaces de l'école : 6,0 % au gymnase, 5,0 % à la cafétéria et le même nombre sur le stationnement. Toutefois, 14,0 % d'enseignants disent avoir été agressés dans la rue par un élève.

Vos recherches montrent que les enseignants sont régulièrement agressés par des élèves. Vos données montrent également qu'il y a des parents agresseurs. Comment interpréter cela?

Dans les recherches canadiennes et françaises, les élèves arrivent en tête de liste comme agresseurs. Néanmoins, on ne doit pas minimiser les autres sources de violence contre les enseignants. Des recherches menées en Angleterre montrent que les enseignants sont plus souvent agressés par des parents d'élèves que par les élèves. Cela correspond aux tourments qui viennent avec les parents-rois. Au Québec, nous n'en sommes pas encore là. Nos propres recherches montrent que les parents

sont souvent des agresseurs, mais au même titre qu'un enseignant ou qu'un membre de la direction scolaire.

Est-ce que vos recherches vous permettent de connaître des causes récurrentes de violence?

La violence faite aux enseignants entre dans le vaste champ de la violence au travail. Les recherches les plus récentes sur la violence au travail mettent en évidence trois causes déterminantes: 1. travailler seul, 2. travailler avec une clientèle difficile, 3. travailler dans un milieu où il existe des liens hiérarchiques. À cet égard, l'enseignant travaille seul dans sa classe, avec une clientèle considérée comme difficile et dans un milieu très hiérarchisé. Le système scolaire québécois est une institution bureaucratique de type hiérarchique. La verticalité du système est impressionnante. Les ordres partent du MELs pour se diriger vers les commissions scolaires, les directions d'école et les enseignants. Les défis de l'enseignement sont aujourd'hui de taille et les gens du MELs ne mesurent pas toujours très bien le prix de leurs décisions. À cet égard, on peut supposer que la structure scolaire et les politiques du MELs sont des facteurs contributifs à la violence.

Pouvez-vous expliciter votre pensée à ce sujet ? Comment cette structure hiérarchique contribue-t-elle à la violence?

Pour le dire brièvement, les décisions du MELs sont politiques alors que les pratiques enseignantes doivent s'appuyer sur les connaissances scientifiques et les savoirs d'expérience. Il y a des contradictions entre les intentions politiques et le travail des enseignants. Les demandes du MELs, en quelque sorte, créent un décalage entre les buts poursuivis et les moyens de les atteindre. Pensez uniquement à la question des bulletins. La confusion est irritante pour tout le monde, les élèves, leurs parents et les enseignants. Les enseignants doivent défendre la politique ministérielle sur les bulletins et l'évaluation des compétences même si elle n'est pas claire. Défendre l'indéfendable crée des situations de tension. Cela rend les enseignants inconfortables. De plus, ça les fragilise s'ils doivent défendre l'incohérence des politiques ministérielles devant un parent irrité. Je répète que les enseignants travaillent sur le front, ils sont sur le terrain de bataille. Je fais court avec cet exemple des bulletins, mais les exemples qui montrent les dommages de la verticalité dans le système scolaire sont multiples. J'émettrais même l'hypothèse suivante :

la création des conseils d'établissement dilue le pouvoir et l'autonomie des enseignants. Il faudrait analyser les situations réelles de la vie scolaire pour confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Y a-t-il des enseignants plus à risque d'être victimes de violence que d'autres?

Dans une école, tous les enseignants sont susceptibles d'être victimes de violence. L'expérience ne protège pas de la violence, ni la force physique et encore moins le fait d'enseigner les mathématiques plutôt que le français. Or, nous avons établi que les enseignants qui travaillent dans un établissement où l'encadrement des élèves est lacunaire, incohérent et aléatoire sont très à risque. D'autres facteurs sont déterminants, comme le milieu socioéconomique, la grandeur d'une école, le leadership de la direction scolaire et les activités parascolaires pour les élèves et les enseignants. Notre recherche montre bien que la socialité, c'est-à-dire la vie sociale, protège de la violence. Plus la vie sociale est intense dans une école, moins les enseignants sont victimes de violence.

De plus, on doit considérer la personnalité de l'enseignant. Il y a des moments dans la vie où un enseignant se sent plus vulnérable pour des raisons de santé, des raisons conjugales ou autres. Des élèves troublés psychologiquement sentent bien la situation de l'enseignant et en profitent pour l'éperonner.

Les enseignants de couleur et les enseignants homosexuels se retrouvent parmi les plus vulnérables. Certains élèves ont l'agression facile à leur égard. Ils attaquent un enseignant, peut-on supposer, pour se protéger de leurs propres souffrances. Mais il est difficile pour un enseignant de se protéger contre les élèves qui souffrent de problèmes psychologiques. En somme, on voit bien qu'on est obligé de considérer des enchaînements ou des constellations de facteurs pour déceler les causes de la violence, mais aussi pour savoir comment la contrer.

Peut-on justement mieux protéger les enseignants contre la violence?

La question des mesures de prévention de la violence dans l'école doit être prise au sérieux. Pour les classes du primaire, on doit déjà miser sur une bonne éducation au civisme. Les règles de civilité et de politesse ont été conçues pour contrer la violence facile et toujours possible dans les interactions sociales. Il faut relire Norbert Élias et Erving Goffman à ce sujet. On apprend notamment de ces auteurs que les règles de civilité impliquent de donner autant de considération qu'on aime en recevoir. C'est que les règles de civilité engagent un respect réciproque. L'apprentissage des formules élémentaires de politesse et de civilité participe à la socialisation des enfants. Cela est déjà un pas dans la prévention de la violence chez les plus jeunes.

La prévention, pour les jeunes du primaire, commencerait donc par la socialisation?

La socialisation est le parent pauvre de l'éducation. Pourtant, la socialisation est la première condition de l'éducation. Les enfants qui souffrent de troubles de comportement nous le rappellent quotidiennement. Un comportement troublé est d'abord un comportement non socialisé. J'ai souvent le sentiment que des parents résistent à socialiser leurs enfants, croyant que ces derniers pourront trouver seuls et en eux-mêmes des sources de motivation pour agir convenablement. C'est une erreur grossière. Mais comment convaincre des parents qu'une bonne éducation commence par l'apprentissage des règles du savoir-vivre-ensemble?

Vous savez, il y a une tradition humaniste qui préside à la socialisation des enfants, c'est-à-dire aux apprentissages de la politesse, des règles de civilité et de la vie en commun; tout cela qui forme le savoir-vivre-ensemble. Le point de départ de ces apprentissages se trouve dans la politesse. Nombre de philosophes, depuis la plus haute Antiquité, ont proposé de voir dans l'apprentissage de la politesse une formation à la maîtrise de soi. La politesse est maîtrise du corps disait le grec Plutarque. Montaigne ne pensait pas autrement. Il convient de donner aux enfants, écrivait-il, et cela dès le plus jeune âge, des règles de savoir-vivre qui leur permettent d'apprendre à se maîtriser. L'autodiscipline commence par l'apprentissage de la politesse.

Mais l'autodiscipline pour les enfants, est-ce quelque chose de trop exigeant? Est-ce même possible?

C'est exigeant, mais nécessaire. L'autodiscipline dont il est question ici consiste à attendre son tour, à respecter son temps de parole, à remercier et à s'excuser au besoin, même si le cœur n'y est pas. Avec la politesse, un enfant apprend à mettre à distance ses humeurs, ses réactions émotives premières, ses pulsions et ses expressions verbales malvenues. Avec la politesse, on lui apprend à développer le sens de la retenue, de la patience, du report de l'acte spontané. Heureux sois-tu jeune homme qui sait tempérer ses humeurs! C'est Aristote qui pourrait dire quelque chose du genre au grand Alexandre.

La socialisation commence par l'intériorisation des normes sociales, ce qui facilite l'entrée de l'élève dans la communauté scolaire. Pour les élèves du primaire, c'est un bon départ pour prévenir la violence comme vous dites. Mais pour les jeunes du secondaire, la question se pose-t-elle dans les mêmes termes?

En fait, la socialisation n'est pas encore terminée au secondaire. À cet égard, il faut comprendre qu'elle se poursuit toute la vie, car les règles de civilité se multiplient avec les nouvelles situations de socialisation et d'interactions sociales. Chaque milieu de vie peut avoir ses propres règles qui s'ajoutent aux règles plus générales de civilité. Qui n'a pas observé qu'un enfant se comporte mieux chez les parents de sa copine ou de ses amis, que chez lui. Pour donner un autre exemple, prenons le civisme au volant. Les mauvaises conduites de certains automobilistes font la une des journaux. On se plaint d'un manque de civisme des automobilistes qui ne respectent ni les piétons, ni les cyclistes ni les autres automobilistes. On voit que la socialisation aux règles du civisme et de la civilité se poursuit toute la vie.

Certains soutiennent au demeurant que l'impolitesse est un trait caractéristique des Québécois. Partagez-vous cet avis?

Disons qu'il n'y a pas d'âge pour affiner nos apprentissages sur les règles de base du savoir-vivre-ensemble.

Mais revenons à la socialisation des élèves du secondaire.

À côté de la socialisation aux règles de politesse, du civisme et de la civilité, on doit donner une culture éthique et une éducation aux lois et aux sanctions. Comme tous les citoyens, les jeunes du secondaire sont contraints par des lois. Ils ne peuvent pas être hors la loi, dans le sens où la loi ne s'adresse pas à eux. D'ailleurs, je me suis souvent demandé pourquoi on n'enseigne pas le droit au secondaire. Il me semble que cela pourrait être utile à plusieurs d'entre eux, au même titre qu'un bon cours de conduite automobile. La dernière réforme scolaire, si vous me permettez cet écart, voulait combler un vide de contenus pratiques, de contenus liés à la vraie vie. Un cours de droit et un cours de conduite automobile obligatoire et gratuit en cinquième secondaire auraient pu être quelque chose d'intéressant.

L'éducation aux lois contribue à la protection des enseignants. Un grand nombre de lois ont été votées pour protéger les individus contre toutes les formes de violence qu'ils peuvent subir. Ces lois s'appliquent aussi aux mineurs. Je crois que les enseignants ne connaissent pas les lois qui peuvent assurer leur protection et leur sécurité. En revanche, il semble que des élèves connaissent bien les lois qui vont dans leurs intérêts, mais qu'ils ne connaissent pas les lois qui protègent tous les citoyens. On ne répétera jamais assez que les lois ont une fonction de sécurisation et de protection pour tous.

Il n'y a pas si longtemps, comme vous l'avez déjà souligné, le thème de la violence scolaire était essentiellement associé au risque de violence subie par les élèves. Cette perspective s'est renversée. Selon vos recherches, les enseignants sont maintenant victimes de la violence.

C'est pourquoi il est important d'informer les enseignants sur les meilleures manières de se protéger contre la violence. Il ne s'agit plus uniquement d'exercer des compétences de gestion de classe. Ce n'est plus suffisant. Les enseignants doivent faire appel à de nouvelles stratégies de protection contre la violence. D'emblée, les enseignants ont le droit de se protéger contre les élèves agresseurs, en fait, contre tous les agresseurs. Je le dis, car ce n'est pas encore entièrement intériorisé chez les enseignants.

Pour une grande majorité d'entre eux, l'élève qui les violence ne commet pas un acte si grave parce qu'il est jeune et qu'il ne maîtrise pas encore ses actes. Or, il est faux de penser ainsi; aucun élève ne peut agresser un enseignant, même s'il s'agit de violence verbale. On ne doit jamais la banaliser. En fait, aucun acte de violence commis par un élève ne doit rester sans réponse. Les directions scolaires ont de grandes responsabilités à cet égard.

Il arrive que des directions ne cherchent pas à protéger les enseignants contre la violence et en profitent même pour mettre les agressions des élèves sur leur incapacité à gérer correctement la classe. Cela revient à agresser doublement l'enseignant. Les enseignants qui éprouvent des difficultés en gestion de classe doivent être mieux appuyés par leur direction scolaire. Le rôle de la direction est de protéger tous les enseignants.

De plus, toutes les agressions, même d'une gravité moindre, doivent faire l'objet d'une intervention. Il faut envoyer aux élèves un message clair de réprobation pour toutes les formes d'agression. Un enseignant n'a pas à subir de violence de la part d'un élève parce que celui-ci serait mineur, immature, turbulent, troublé, essoufflé ou excité. Un jeune doit se contrôler. Sinon, c'est la réprimande.

On doit encourager les enseignants à porter plainte, et les enseignants doivent encourager les victimes élèves à porter plainte. On doit aussi encourager les directions scolaires à donner une suite à chaque plainte. Se fermer les yeux sur une agression, aussi minime soit-elle, c'est lui donner une légitimité.

Lorsqu'un événement violent survient, l'enseignant doit intervenir avec une grande célérité. Il ne doit pas attendre un deuxième événement de violence et encore moins un troisième. L'intervention immédiate après un acte de violence envoie un message clair à un agresseur : celle-ci doit cesser sur le moment.

Pour les élèves délinquants, il existe un système pénal pour mineurs devant être connu et appliqué. Ce n'est pas à l'école de régler les problèmes que les services sociaux ne peuvent régler. Il devrait être défendu de condamner un jeune délinquant à fréquenter l'école, à moins d'une

promesse d'amendement de sa part. L'école n'est pas un centre de détention ou de réhabilitation pour délinquants comme le pensent certains juges des tribunaux pour mineurs. Il est important de le souligner puisqu'au bout du compte, ce sont les enseignants qui écotent. Et ils ne sont pas formés pour veiller sur des délinquants.

La prévention concerne, par ricochet, selon ce que vous dites, une meilleure définition du mandat des enseignants. Pouvez-vous commenter?

En se professionnalisant, il est souhaitable que les actes des enseignants soient mieux définis. Pour l'instant, on peut avoir l'impression qu'un enseignant est appelé à assumer des actes qui ne devraient pas être dans ses responsabilités. Par exemple, il n'est pas un éducateur spécialisé ni un travailleur social. À cet égard, il devrait refuser d'assumer les fonctions dédiées à ces spécialistes. Il y a des actes professionnels qui appartiennent véritablement aux enseignants, d'autres actes qui appartiennent aux autres professionnels. Il est préférable de délimiter le nombre d'actes professionnels afin que les enseignants puissent dire non à des demandes excessives de la part de directions scolaires et de la société en général. Mais aussi, il est préférable de délimiter les actes professionnels afin que les enseignants se sentent à l'aise dans ce qu'ils font, et ils se sentent à l'aise lorsqu'ils savent qu'ils peuvent agir d'une manière compétente.

Un enseignant n'est pas une personne à tout faire. Si un enseignant était un réel professionnel, il saurait ce qui dépend de lui et ce qui n'en dépend pas, en deux mots, il saurait où commencent et où se terminent ses responsabilités. Pour l'instant, ce n'est pas très clair parce qu'on demande aux enseignants d'être des spécialistes en toutes choses. En acceptant d'assumer des actes pour lesquels il n'a pas reçu de formation, il devient vulnérable à la critique et cela ouvre la porte à l'incompétence. Les élèves détectent vite l'incompétence d'un enseignant, et cela leur donne une raison pour l'intimider et le harceler.

La prévention de la violence touche à plusieurs choses. Il ne s'agirait donc pas, comme on peut le penser a priori, de déclarer la guerre à la violence, mais de travailler sur plusieurs fronts à la fois.

Voilà exactement ce qu'il faut faire, contrer la violence sur tous les fronts et par toutes les stratégies possibles. Il faut arriver à établir un climat scolaire en santé. Autant les élèves que les enseignants préfèrent une école dans laquelle on se sent en sécurité, où il fait bon étudier et travailler. C'est pourquoi on doit régulièrement réaffirmer l'importance des normes et des règles de la vie commune dans l'école. Mais surtout rappeler les responsabilités des élèves et des enseignants à l'égard du respect que chacun doit à chacun, et cela, malgré les différences.

Mais dire cela, n'est-ce pas supposer que l'on pourra réussir à imposer un ordre scolaire reposant sur une conception de la socialité qui nous provient d'aussi loin que de l'Antiquité et que vous avez évoquée précédemment? Le fait de connaître cette tradition humaniste au cœur de la civilisation occidentale ne pourrait-il alors constituer une des bases de la formation des enseignants?

Je crois, en effet, que nous devons régulièrement nous rappeler les fondements de notre civilisation. Nous devons défendre nos liens de civilité contre la barbarie. Là où le bât blesse, c'est que nous ne savons plus les défendre. J'aimerais bien que chacun soit capable de dépasser, dans une situation d'interactions personnelles tendues, la réaction émotive, parfois violente et troublée. Or, apprendre à penser ne suffit pas. La pensée ne nous met pas en maîtrise de nos impulsions les plus spontanées.

Les arts de vivre ne dépendent pas uniquement de nos capacités cognitives, de nos aptitudes à penser, à réfléchir. On doit se rappeler que nos traditions humanistes sont fondées sur le lien de civilité, c'est-à-dire sur une maîtrise de soi, de ses réactions spontanées. Comment arriver à cette autodiscipline? Notre civilisation ne s'est jamais préoccupée de maîtrise de soi et d'autodiscipline. C'est pourquoi j'aimerais qu'on associe, à nos traditions humanistes, les voies orientales. L'Orient a développé des pratiques corporelles et spirituelles de maîtrise de soi. Les arts de la vie doivent s'inspirer des pratiques de pensée, des règles de civilité, mais aussi de ces pratiques initiatiques qui commencent par la maîtrise du corps, puis des émotions, et enfin de la vie intérieure.

Il me semble qu'on doive apprendre aux enfants, dès le plus jeune âge, à se calmer, à reprendre leur souffle, à patienter, à se concentrer, à creuser leur intériorité. C'est le but d'une pratique initiatique qui allie le corps, l'esprit et la pensée. Je veux bien défendre les traditions humanistes, mais à la condition qu'elles se marient à des traditions qui montrent pratiquement comment maîtriser son corps, ses émotions et sa vie intérieure. Un corps sain adjoint de la pensée saine pour un esprit sain. Donc, une pensée en alliance avec des pratiques d'autodiscipline corporelle et spirituelle. En somme, on peut penser à régler sa vie par la civilité, la philosophie et la spiritualité.

Merci beaucoup, Monsieur Jeffrey, pour cet entretien fort intéressant.

Violence à l'école : Climat scolaire et agression envers les enseignants

Georges STEFFGEN
Sophie RECCHIA
Université du Luxembourg



Introduction

Depuis quelques années, la violence à l'école est devenue un défi à la fois éducatif, scientifique et politique (Debarbieux, 2006; Debarbieux, Garnier, & Tichit, 1998). Entre temps, une littérature croissante sur ce phénomène a vu le jour. D'importantes recherches internationales, par exemple l'étude « Health behaviour in school-aged children » (Doyle, et al., 2010) et l'enquête « Indicators of school crime and safety » (DeVoe & Bauer, 2010) focalisent leur attention sur les actes de violence en milieu scolaire. Parmi les facteurs explicatifs de la violence à l'école, de nombreux travaux étudient l'impact du climat scolaire sur les comportements agressifs entre élèves (Carra, 2009). Cependant, à ce jour, peu d'études cherchent à déterminer les causes de la violence envers les enseignants (Jeffrey & Sun, 2006). Le présent article reprend tout d'abord les résultats d'une méta-analyse étudiant le lien entre le climat scolaire et la violence à l'école et ensuite ceux d'une étude portant sur les agressions envers les enseignants.

Le lien entre le climat scolaire et la violence à l'école

De nombreuses recherches tentent d'identifier les déterminants individuels, sociaux et environnementaux de la violence à l'école. Certains travaux pointent du doigt l'influence de la personnalité des agresseurs voire des victimes, d'autres études s'attachent aux répercussions du contexte social extérieur à l'école (famille, pairs, médias et loisirs), alors que d'autres recherches s'intéressent au climat scolaire (Steffgen & Ewen, 2004). Globalement, le climat scolaire, en tant que variable environnementale, est considéré comme jouant un rôle prépondérant dans l'occurrence de la violence. De ce fait, il est considéré comme point d'ancrage pour différentes interventions visant à réduire la violence scolaire (Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003). Ainsi, des travaux ont montré qu'un climat adéquat permet de réduire les violences (Janosz, Georges, & Parent, 1998), alors qu'un climat inadéquat tend à les augmenter (Klicpera, 1995).

Pour étudier systématiquement les résultats issus de ce domaine, une méta-analyse est en cours (Steffgen & Recchia, 2010). L'objectif est de faire une revue de la littérature sur le lien entre le climat et la violence scolaire en déterminant la taille de l'effet cumulé parmi les études existantes sur ce sujet. Les deux variables principales sont définies de manière générale afin d'inclure un maximum d'études. La violence renvoie aux comportements destinés à nuire à une autre personne dans le contexte de l'école. Le climat scolaire, quant à lui, renvoie à l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux, à la valeur accordée aux individus, à la mission éducative de l'école (Janosz, et al., 1998; Steffgen & Recchia, 2010). Une recherche dans les banques de données a conduit à une première sélection de 595 références bibliographiques. Les études comprenant une indication statistique permettant de calculer la taille de l'effet de l'association entre le climat et la violence scolaire ont été incluses dans la méta-analyse. On a analysé 142 études. Parmi celles-ci, 109 ont été exclues, aboutissant à une inclusion totale de 33 études dans la méta-analyse avec un échantillon total de 109 769 personnes. Nos résultats indiquent qu'en moyenne, le climat scolaire est lié négativement à la violence. En d'autres mots, un climat adéquat tend à réduire les actes violents, alors qu'un climat inadéquat tend à augmenter la violence scolaire. De plus, en complément, des méta-régressions portant sur l'âge, le genre et le niveau de la classe n'ont pas révélé d'effet modérateur ayant une influence sur la taille de l'effet entre le climat et la violence scolaire. En conclusion, ces résultats confirment l'importance de l'aspect environnemental dans la compréhension des phénomènes de violence scolaire.

Recherche sur la victimisation des enseignants

D'après la littérature, il existe relativement peu d'études sur la violence envers les enseignants (Dzuka & Dalbert, 2007; Jeffrey & Sun, 2006). Pour combler cette lacune, une enquête nationale du Luxembourg (Steffgen & Ewen, 2007) a été menée sur la victimisation des enseignants avec l'objectif d'apporter un éclairage sur ce phénomène. Les données descriptives de cette enquête indiquent que les enseignants sont victimes de différentes formes d'agressions allant de la violence verbale à la violence physique. Les résultats montrent

que 23,9 % des enseignants sont victimes d'attaques verbales plusieurs fois dans l'année. Ces agressions verbales sont considérées comme de la diffamation pour 19,4 % des enseignants. Sur le plan matériel, des vols ont été rapportés par 9,3 % des enseignants, alors que 5 % du corps enseignant a été victime de vandalisme. En ce qui concerne le harcèlement, on a 5,8 % pour le harcèlement téléphonique et 7 % pour le harcèlement sexuel. De plus, 4 % des enseignants sont victimes d'agression physique. Les femmes enseignantes sont plus souvent victimes de dommages matériels, de vol et d'agressions physiques, cependant aucune différence significative n'a été retrouvée pour le harcèlement sexuel. Ces indications corroborent les résultats issus d'études menées en Allemagne (Varbelow, 2003). Néanmoins, en comparaison avec le Canada (Jeffrey & Sun, 2006), le Luxembourg montre des taux de violence moins élevés envers les enseignants. Du côté des États-Unis, 20 % des enseignants rapportent avoir été insultés verbalement par des étudiants, 8 % ont été victimes d'agressions physiques et 2 % ont subi des attaques (Furlong, Chung, Bates, & Morrison, 1995).

Ce qui caractérise les enseignants susceptibles de devenir des victimes d'actes de violence à l'école est peu connu. Certains travaux ont observé une relation entre l'agression envers les enseignants et le niveau de crainte perçue (Williams, Winfree, & L., 1989; Wilson, et al., 2003). Ces observations coïncident avec une nouvelle perspective émergente dans la littérature concernant le lien entre la victimisation et le climat social plus général régnant au sein de l'école (Debarbieux, et al., 1998). En ce qui concerne l'étude menée au Luxembourg, des variables psychologiques et environnementales ont été mises en lien avec le taux de victimisation (Steffgen & Ewen, 2007). Les résultats montrent que les enseignants exposés à la violence semblent avoir plus de mal à mettre en place des stratégies de *coping* adaptées et que la qualité de l'environnement scolaire influence l'apparition de la violence envers l'enseignant. Dans ce sens, les perceptions de l'environnement développées par l'individu sur le lieu de travail ainsi que les stratégies de *coping* mises en place ont un impact sur l'équilibre psychologique de la personne (Steffgen, 2008). Les résultats de l'enquête nationale du Luxembourg confirment aussi que la qualité de l'environnement contribue significativement à la prédiction de la victimisation des enseignants (Steffgen & Ewen, 2007).

Discussion

Les deux études ayant porté sur les déterminants psychosociaux de la violence à l'école ont montré que les facteurs individuels et environnementaux se révèlent être des prédicteurs de la violence à l'école (Steffgen & Ewen, 2007; Steffgen & Recchia, 2010). Dans ce sens, les contraintes individuelles et environnementales déterminent la qualité du climat scolaire et permettent d'apporter des éclairages sur la compréhension du phénomène de la violence à l'école. L'environnement scolaire n'a pas seulement une valeur prédictive en ce qui concerne l'occurrence de la violence entre les élèves, mais également en ce qui concerne celle envers les enseignants. Au final, les résultats des deux études présentées ont montré que l'école, en tant qu'instance de socialisation, partage une part de la responsabilité concernant les comportements de violence.

L'implication pratique de ces études montre qu'à long terme, l'identification des conditions conduisant à la violence devrait permettre aux écoles, dans un premier temps, de mettre en place des interventions visant à créer un climat scolaire adéquat impliquant l'ensemble des partenaires (élèves, enseignants, personnel) (Sangsue & Vorpe, 2004) et dans un deuxième temps, de mettre en place des programmes de prévention ciblant au préalable les déterminants psychosociaux liés aux causes de la violence à l'école.

Références

- Carra, C. (2009). Pour une approche contextuelle de la violence: Le rôle du climat d'école. *International Journal of Violence and Schools*, 8, 2-23.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial ?* Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E., Garnier, A., & Tichit, L. (1998). Insécurité, incivilités et fracture sociale au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 289-302.
- DeVoe, J. F., & Bauer, L. (2010). *Student Victimization in U.S. Schools: Results From the 2007 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2010-319)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington: DC: U.S. Government Printing Office.
- Doyle, P., Kelly, C., Cummins, G., Sixsmith, J., O'Higgins, S., Molcho, M., et al. (2010). *Health Behaviour in School-aged Children: What do children want to know?* Dublin: Department of Health and Children.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student Violence Against Teachers: Teachers' Well-Being and the Belief in a Just World. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.
- Furlong, M.-J., Chung, A., Bates, M., & Morrison, R.-L. (1995). Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims. *Education & Treatment of Children* 18(3), 282-298.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Laval: Les Presses de l'Université Laval.
- Klicpera, C., Gasteiger, K., & Schabmann, A. (1995). Wie weit tragen schul- bzw. Klassenspezifische Faktoren zur Aggression an den Schulen bei? *Z. KINDER- JUGENDPSYCHIATRIE*, 23, 243-254.
- Sangsue, J., & Vorpe, G. (2004). Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 341-354.
- Steffgen, G. (2008). Physical violence in the workplace: consequences on health and measures of prevention. *European Journal of Applied Psychology*, 58, 285-295.
- Steffgen, G., & Ewen, N. (2007). Teacher as victims of school violence - the influence of strain and school culture. *International Journal on Violence and Schools*, 3, 81-93.
- Steffgen, G., & Recchia, S. (2010). *Environmental influences on school violence: a meta-analysis on the relationship between school climate and school violence*. Paper presented at the 'XIX ISRA World Conference, Storrs.
- Varbelow, D. (2003). *Lehrer als Opfer von Schülergewalt. Eine quantitative Studie*. Marburg: Tectum.
- Williams, L. E., Winfree, L. T., & L., C. (1989). Trouble in the schoolhouse: New views on victimization, fear of crime, and teacher perceptions of the workplace. *Violence and victims*, 4, 27-44.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.

L'intervention physique à l'école et ses dérives judiciaires

David HARVENGT

Professionnel de recherche, Université Laval



Il y a déjà longtemps que l'on s'interroge sur la pertinence du châtimement corporel dans l'éducation des enfants. Encore récemment, le débat sur la fessée pour corriger un enfant a été saisi par la plus haute cour du pays¹. La Cour suprême du Canada, dans une décision partagée, a une nouvelle fois confirmé la légalité de l'article 43 du Code criminel portant sur la fessée. Voici l'article en question :

Tout instituteur, père ou mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère, est fondé à employer la force pour corriger un élève ou un enfant, selon le cas, confié à ses soins, pourvu que la force ne dépasse pas la mesure dans les circonstances.

Le droit des parents à user d'une force raisonnable dans l'éducation des enfants a été reconnu. Mais qu'en est-il des enseignants? Peuvent-ils utiliser une force physique raisonnable pour contraindre un élève? Comment évaluer si la force utilisée est « raisonnable »? Dans l'article 43, il n'est pas précisé ce qu'il faut entendre par « force raisonnable ». On pourrait dire qu'il appartient à chaque parent comme à chaque enseignant de le déterminer, mais un doute risque encore d'exister quant à l'usage de la force raisonnable. Il est peut-être prudent d'examiner attentivement comment un juge interprète ce caractère raisonnable. Cela pourra nous éclairer sur la force raisonnable qu'un enseignant peut utiliser dans le cadre de ses fonctions.

Deux accusations de voies de fait contre des enseignants

En 2008, deux enseignants d'une commission scolaire de la Rive-Sud de Québec sont poursuivis pour voies de fait. Ils sont tous deux acquittés². Quels sont les

1 *Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (Procureur général)*, [2004] 1 R.C.S. 76.

2 Dans les faits, ils ont été trois enseignants poursuivis en peu de temps dans la même commission scolaire. Le troisième enseignant a été reconnu coupable. Son cas est beaucoup plus complexe. Nous ne l'aborderons pas ici.

événements qui ont conduit à ces accusations? Quel a été le verdict des juges? Sur quels arguments ont-ils fondé leurs décisions?

Durant l'année scolaire 2008, Paul Gonthier enseigne à l'école secondaire Pointe-Lévy sur la Rive-Sud de Québec. Le 20 mars, à la fin des cours, les élèves agglutinés près de la porte attendent le son de la cloche pour sortir. Cependant, un des élèves est déjà dans le corridor. L'enseignant lui répète deux fois de rentrer. En vain! Il l'empoigne alors par l'épaule et le tire vers l'intérieur de la classe. L'élève, voulant se défaire de l'emprise de l'enseignant, s'agrippe au cadre de porte. L'enseignant lâche sa prise. Après l'incident, l'élève a une marque rouge à l'épaule et se plaint d'une douleur au cou. Les parents de l'élève portent plainte pour voies de fait sans même rencontrer l'enseignant.

Jean Gagnon enseigne la musique à l'école secondaire Guillaume-Couture située sur la Rive-Sud de Québec. Le 9 avril 2008, les élèves pratiquent une pièce musicale. Une jeune saxophoniste de 13 ans ne joue pas bien et l'enseignant le lui fait remarquer. La jeune élève, mécontente, se lève et veut quitter la classe. L'enseignant la prend par le bras pour la retenir et lui demande de retourner s'asseoir. La version de l'élève varie quelque peu de celle de l'enseignant qui prétend l'avoir lâché sitôt qu'il a senti une résistance. L'élève, de son côté, dit que l'enseignant aurait « sacré après elle » et l'aurait assise brutalement. Après l'événement, l'élève se rend chez la secrétaire de l'école qui constate une marque rouge sur le bras. Une plainte est déposée par les parents. Le juge conclut que la version de l'enseignant est plus crédible, puisqu'il l'a acquitté. Dans ce type de procès, la crédibilité d'un témoignage peut faire la différence.

Les deux enseignants qui ont utilisé une force physique pour empêcher des élèves de quitter la classe ont été acquittés. Voici les arguments les plus importants retenus par les juges qui ont prononcé leur acquittement. Dans le cas de Paul Gonthier, le juge Hubert Couture de la Cour du Québec souligne : « Je retiens qu'il n'était pas en colère au moment des faits et qu'il a agi comme un instituteur qui doit faire respecter le règlement ». Jean-Pierre Dumais, qui a jugé le cas de Jean Gagnon, écrit : « L'enseignant a seulement voulu faire preuve d'autorité. [...] Il a fait un geste anodin pour exercer son autorité et garder l'élève dans la classe. Si une force a été utilisée,

l'accusé n'avait pas l'intention de commettre de voies de fait ».

Paul Gonthier et Jean Gagnon avaient-ils utilisé une force déraisonnable dans leur intervention physique avec un élève? Leur acquittement démontre que non. On peut même qualifier leur intervention de professionnelle. En effet, une intervention était nécessaire pour empêcher l'élève de sortir de la classe sans permission. On peut se demander, par contre, s'ils auraient pu agir autrement. Néanmoins, les enseignants ont une responsabilité et une autorité à faire valoir dans ce type de situations. Restreindre leur pouvoir d'intervention physique, ce serait les mettre à la merci des caprices des élèves.

Pourquoi les enseignants sont-ils accusés?

L'article 43 du Code criminel est censé établir la mesure de la force physique raisonnable pour corriger un enfant. Les juges doivent examiner l'accusation de voies de fait portée contre un enseignant à l'aune de cet article, même s'il n'a pas été conçu et écrit pour encadrer l'intervention physique d'un enseignant sur un élève. En réalité, cet article de loi ne protège pas vraiment les enseignants contre des poursuites criminelles. Les juges de la Cour suprême du Canada auraient peut-être dû distinguer les divers types de correction, par exemple, la correction sur un enfant pour lui administrer une punition et l'intervention physique auprès d'un enfant pour le calmer, le ramener à l'ordre ou sécuriser la classe. L'article de loi laisse supposer que des interventions physiques comme maintenir un élève, l'immobiliser ou le restreindre physiquement peuvent être perçues comme des actions punitives.

Ainsi, la protection que procure cet article est très limitée. Elle repose essentiellement sur trois éléments : 1. Le recours à la force physique doit être fait dans le but d'éduquer ou de corriger un enfant; 2. La correction doit avoir un effet bénéfique sur l'enfant : il doit en tirer une leçon et le résultat doit être positif; 3. La force utilisée doit avoir un « caractère raisonnable ». Un juge analysera donc toute situation de voies de fait au regard de ces trois éléments.

Par ailleurs, le consensus social joue un rôle important : « Le consensus social veut que l'infliction de châtements corporels par les enseignants soit inacceptable, bien que ces derniers puissent parfois employer la force pour expulser un enfant de la classe ou pour assurer le respect de directives » (Canadian Foundation for Children, Youth and the Law *c.* Canada, [2004] 1 R.C.S. 76, 2004 CSC 4 : p. 36). Or, les cas des enseignants Gagnon et Gonthier semblent montrer que ce consensus s'est encore restreint depuis 2004, date de la dernière révision de l'article 43 par La Cour suprême du Canada. Selon les critères de cet article, ces deux enseignants n'ont pas utilisé une force déraisonnable et, pourtant, ils ont été poursuivis. Le procureur de la Couronne³ a trouvé suffisamment de preuves pour amener les deux enseignants devant les tribunaux. Ils ont certes été acquittés et donc « protégés » d'une certaine façon par l'article 43, mais le fait qu'un procureur de la Couronne pense qu'il y a matière à poursuite laisse supposer qu'il jugeait que la force utilisée était déraisonnable.

Les conséquences des accusations criminelles contre des enseignants

Pourquoi un procureur encourage-t-il de telles accusations criminelles qui ont des conséquences terribles sur les enseignants, leur famille et les élèves (suspension sans salaire, angoisse, dépression, opprobre publique, difficulté de reprendre le travail, etc.)? La violence d'une accusation pour voie de fait semble disproportionnée vis-à-vis de l'acte commis. Ces événements ont des répercussions énormes sur les enseignants et pas uniquement sur le plan de leur seule carrière. Ainsi, quelques jours après l'acquiescement de Paul Gonthier, la voiture de sa femme a été vandalisée. Comme le mentionne Réjean Parent, président de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) : « C'est dommage qu'un événement banal comme celui-là ait été judiciairisé. Il faut éviter que la banalité se judiciairise et donne lieu à un tourbillon de plaintes qui s'avèrent futiles quelques mois plus tard » (Ian Bussièrès, *Le Soleil*, 14 septembre 2008, p. 2). Monsieur Parent ajoute : « Depuis 33 ans que je suis dans l'éducation, j'ai remarqué qu'environ 9 plaintes sur 10 contre les enseignants se terminaient par un

³ Lors d'une poursuite pour voies de fait, c'est le procureur de la Couronne qui intente la poursuite et non la personne qui a porté plainte.

acquiescement, mais après combien de mois d'insécurité et de stress? Les profs qui reviennent en classe par la suite ne seront plus jamais pareils ».

Ces accusations entraînent donc une stigmatisation de l'enseignant. La rumeur fait son office et l'enseignant est en effet stigmatisé, qu'il soit coupable ou innocent. Le retour au travail est très difficile, car l'accusation blesse un enseignant pour la vie. Ainsi, il a fallu plus d'un an avant que Jean Gagnon recommence à enseigner. Paul Gonthier, quant à lui, a pris sa retraite, incapable de revenir au travail.

Ces deux enseignants avaient pourtant un dossier disciplinaire vierge. Ils avaient aussi de nombreuses années d'expérience (une dizaine pour Jean Gagnon et une trentaine pour Paul Gonthier). Or, et c'est là un problème majeur, aucun n'a été soutenu par la commission scolaire. Pourquoi celle-ci n'a donné aucun appui à ces enseignants? Quel impact cela peut-il avoir sur les autres enseignants et sur leur relation à leur employeur? Les commissions scolaires sont-elles plus soucieuses de leur image que de leurs employés? Nous pouvons nous le demander.

Les enseignants qui vivent ces situations se retrouvent donc souvent seuls. Ils connaissent détresse morale et dépression. Les conséquences ne sont pas uniquement professionnelles, les dommages peuvent se répercuter sur la vie familiale de l'enseignant poursuivi. Comble d'ironie, les accusations font bien souvent la une des journaux, mais pas les acquiescements⁴.

Mieux protéger les élèves et les enseignants

Que retenir de ces accusations pour voies de fait? La première constatation est que les enseignants ne sont pas protégés contre les poursuites intentées contre eux par les parents. Il faudrait bien sûr interroger les policiers qui ont collaboré à l'enquête, mais aussi le procureur qui a permis l'accusation. Ou bien il est devenu urgent d'éduquer les procureurs sur la réalité scolaire, ou bien on doit penser que le procureur devrait obligatoirement constituer un comité pour avoir un avis éclairé concernant les faits.

⁴ Signalons en ce sens que l'acquiescement de Paul Gonthier a fait la une du journal *Le Soleil*, ce qui est une très bonne chose.

Une seconde constatation est qu'il n'existe pas de normes claires pour encadrer les interventions physiques. À vrai dire, les enseignants aimeraient que le législateur établisse des règles qui protégeraient mieux les enseignants et les élèves. Chacun saurait alors à quoi s'en tenir. Pour l'instant, les règles sont plutôt obscures, ce qui induit énormément d'arbitraires dans la décision des juges.

Une troisième constatation est que les enseignants ne semblent pas pouvoir se prévaloir de la présomption d'innocence. Ces deux enseignants ont été accusés pour voies de fait. Il n'y a pas eu d'examen préliminaire du dossier, même si ce sont des accusations criminelles. En définitive, il semble que toutes les plaintes peuvent aboutir devant les tribunaux.

Conclusion

Les accusations criminelles contre les enseignants sont bien une forme de violence. Une violence extrême, car elle brise des carrières, des familles et parfois des vies. Ainsi, en France, en 2008 encore, un enseignant s'est suicidé à la suite d'une fausse plainte pour violence de la part d'un élève⁵.

Il faut encore et toujours protéger les enfants, loin de nous l'idée de remettre en question ce principe essentiel. Par contre, dans le contexte actuel, il faut aussi protéger les enseignants. Ils n'ont pas à travailler avec cette épée de Damoclès au-dessus de la tête. Il ne faut pas qu'ils craignent d'agir de peur de poursuites.

Nous devons continuer, comme chercheurs, à analyser les poursuites contre les enseignants. Nous demander, notamment, si elles ne sont pas d'abord le symptôme des difficiles tensions dans les relations entre enseignants, élèves, parents, directions scolaires et commissions scolaires. Elles sont peut-être également le symptôme d'un malaise important en enseignement : la question de l'usage de la force physique lors d'une intervention avec un élève.

De plus en plus, les enseignants et, en particulier les futurs enseignants lors de leur formation initiale, se font avertir de ne plus toucher aux élèves, surtout au niveau secondaire. Et ce ne sont pas tant les élèves qu'on

cherche à protéger que les enseignants. Les limites de ce qui leur est permis en termes d'intervention physique semblent de plus en plus étroites.

Il est temps, selon nous, de jeter un regard différent sur les interventions physiques des enseignants dans le cadre de leur travail. Il faut les considérer d'abord et avant tout comme des actes professionnels. Il faut protéger les enseignants en amont des poursuites et non seulement en aval, comme le fait l'article 43. Ce n'est pas en termes de voies de fait que devraient être analysés ces gestes, mais en termes de balises professionnelles. Des balises qui restent à définir et qui permettraient de juger les interventions physiques des enseignants comme des actes professionnels, d'abord et avant tout, et non pas comme des gestes potentiellement criminels.

5 L'enseignant connaissait d'autres problèmes personnels et la fausse accusation n'a pas été la seule responsable du suicide, mais elle a été la goutte d'eau qui a fait déborder le vase.

Les enseignants face aux violences scolaires

Benoît GALAND
Université catholique de Louvain



Les violences scolaires à l'égard des enseignants ont régulièrement un écho médiatique retentissant et sont un motif majeur de préoccupation pour les professionnels de l'enseignement. Au vu de la place de cette problématique dans le débat public, les études scientifiques concernant les enseignants sont peu nombreuses, surtout comparées au nombre d'études concernant les élèves (Jeffrey & Sun, 2006). L'objet de cet article est de présenter une synthèse des principaux résultats de recherche concernant la violence à l'endroit des enseignants. Ce texte distingue d'abord différentes formes de violences envers les enseignants. Il cherche ensuite à situer cette problématique des violences scolaires dans une perspective temporelle et sociétale plus large. Enfin, il esquisse quelques pistes d'action. Soulignons que les résultats présentés reflètent des tendances générales qui peuvent souffrir certaines exceptions liées à des contextes locaux et des situations individuelles particulières.

Les multiples visages des violences envers les enseignants

Si l'on s'intéresse aux faits de violence tombant sous le coup de la loi, on observe que les crimes et délits à l'égard des enseignants sont rares (Debarbieux *et al.*, 1999). Ce constat se vérifie à travers une diversité de méthode de recueil d'information (plaintes en justice, services d'aide aux victimes, certificats médicaux, enquêtes de victimisation). Même en considérant que certains événements ne sont jamais rapportés par les victimes (« chiffre noir »), le risque pour un enseignant d'être agressé physiquement dans l'exercice de ses fonctions est très faible. Si les atteintes à la propriété personnelle

(vols, dégradations) sont un peu plus répandues, statistiquement l'institution scolaire reste un lieu préservé. Les risques y sont d'ailleurs beaucoup plus grands pour les élèves que pour le personnel scolaire.

Les faits délictueux les plus courants à l'égard des enseignants sont les violences verbales (injures, menaces). S'y mêlent une série d'interactions verbales qui sortent du domaine sanctionné par la loi, mais qui peuvent être vécues comme des agressions : niveaux de langage jugés inappropriés, manquements à certaines conventions sociales (p. ex. tutoiement *vs* vouvoiement), impolitesse, attitudes non verbales perçues comme irrespectueuses, etc. La frontière est souvent floue entre ces « conflits langagiers », et le non-respect des règles et des consignes scolaires. Ces questions de discipline et de gestion de classe constituent le type de problèmes le plus couramment rencontré par les enseignants. Un enjeu crucial est cependant de savoir si inclure ces problèmes dans l'appellation « violences scolaires » est judicieux (Carra, 2009).

Les enquêtes disponibles convergent pour indiquer que les auteurs désignés des faits de violence envers les enseignants sont généralement des personnes internes à l'établissement. Les élèves constituent la catégorie d'auteurs la plus citée. Les collègues ou la direction sont parfois cités, surtout en cas de rumeurs, de dénigrement ou de harcèlement moral. Les parents sont rarement mentionnés au secondaire, un peu plus au fondamental (pré-scolaire et primaire).

Contrairement à certaines idées reçues, ni le genre, ni l'expérience professionnelle, ni la filière d'enseignement n'apparaissent comme des éléments très déterminants dans le risque d'exposition à la violence (Galand *et al.*, 2004). Par contre, l'exposition à la violence peut varier de manière appréciable d'un établissement à l'autre. Ces variations entre établissements tiennent pour partie à la composition du public d'élèves inscrits (principalement la répartition par âge, le ratio filles/garçons, le taux de retard scolaire, et le nombre total d'élèves) et pour partie au fonctionnement de l'équipe éducative (principalement sa cohérence et son projet pédagogique). Par conséquent, il faut souligner que les incidents auxquels un enseignant se heurte ne reflètent pas nécessairement ou uniquement ses compétences individuelles, mais également la dynamique collective au sein de son éta-

blissement, ainsi que la manière dont le système scolaire répartit les élèves entre différentes écoles.

Au-delà de la prévalence de différents types de faits, une manière complémentaire d'examiner ce phénomène est de s'intéresser aux événements qui sont liés au bien-être et à l'engagement professionnel des enseignants (Galand *et al.*, 2007). Ce genre d'analyse met principalement en avant l'indiscipline des élèves, les atteintes verbales et la perception d'un climat de violence au sein de son établissement comme facteurs négatifs pour le bien-être et l'engagement professionnel. Les difficultés dans la gestion de classe et un climat d'école perçu comme insécurisant sont largement documentés comme étant des sources importantes de stress pour les enseignants. Certaines études révèlent également que les relations avec les collègues et la perception du soutien de la direction sont des facteurs importants pour le bien-être et l'engagement professionnel des enseignants, peut-être même plus que les comportements des élèves.

Ainsi, il convient de se méfier de l'effet grossissant de certains faits extrêmes, très médiatisés, mais rares, à fort impact émotionnel et au poids normatif et idéologique non négligeable. Si ces faits peuvent avoir des conséquences dramatiques pour ceux qui les subissent, une focalisation excessive à leur égard risque d'entraîner deux dérives potentielles. Premièrement, celle de faire des violences les plus graves le cœur des politiques de prévention, avec le risque de renforcer les stéréotypes négatifs à l'égard des jeunes, d'instaurer un climat de méfiance et de multiplier les dérives sécuritaires. Deuxièmement, celle de négliger les « violences » plus banales, ces incidents moins visibles, plus bénins, mais beaucoup plus fréquents et dont la répétition est lourde de conséquences pour l'implication professionnelle et la santé mentale de nombreux enseignants.

On peut ajouter que la plupart des enseignants se disent satisfaits de leur métier, en particulier concernant leurs relations avec les élèves (Rotman & Hamon, 1986). L'enseignement est aussi une profession où l'on termine généralement sa carrière en bonne santé mentale et physique. Enfin, les enquêtes disponibles indiquent que la plupart des élèves ne posent pas de problèmes de comportement à l'école et que le respect, la collaboration et l'entraide constituent l'essentiel des comportements sociaux en milieu scolaire. Par conséquent, si beaucoup

de nouveaux enseignants quittent rapidement le métier, il n'est pas du tout évident que l'exposition aux violences scolaires soit le principal facteur en cause.

Mise en perspective des violences scolaires

La question de savoir si les violences scolaires augmentent est souvent débattue. Répondre de manière rigoureuse à cette question est très difficile. Dans la plupart des systèmes scolaires, on ne dispose pas de séries temporelles longues permettant de tracer des évolutions à moyen terme. Certaines données existent concernant les crimes et délits en général, mais les modes de comptage, la qualification des faits et les regroupements ont souvent changé au cours du temps. De plus, ces données reflètent au moins autant l'activité des services chargés de leur enregistrement que l'évolution des phénomènes eux-mêmes. Par ailleurs, les témoignages historiques montrent que le phénomène des violences scolaires ne date pas d'hier et que le comportement de la jeunesse est une source de préoccupation récurrente pour certains de leurs aînés au moins depuis l'apparition de l'écriture. Par contre, il semble clair que la sensibilité sociale vis-à-vis du recours à la violence (physique en particulier) chez les enfants et les adolescents s'est modifiée dans le sens d'une moindre tolérance, et que ce mouvement s'est accompagné d'une augmentation de l'inquiétude à ce propos. Au final, il n'est pas sûr que trancher la question d'une augmentation ou non des violences à l'école soit un enjeu éducatif majeur. La question centrale n'est-elle pas plutôt de savoir quel niveau de violence nous considérons aujourd'hui comme tolérable et ce que nous sommes prêts à faire pour que ce seuil ne soit pas dépassé?

Néanmoins, on peut aussi se demander si certains changements sociaux ne rendent pas actuellement plus difficile ou plus périlleux l'exercice du métier d'enseignant (Galand, 2008). Selon de nombreux sociologues, le rapport à l'autorité dans les sociétés occidentales aurait évolué d'un modèle relativement autoritaire fondé sur le statut à un modèle plus démocratique davantage fondé sur la négociation (en politique, dans les relations de travail, au sein des familles, etc.). Avec le développement des médias et de l'Internet, le rapport au savoir s'est également transformé, les connaissances

évoluant de plus en plus vite et l'école perdant sa place de lieu privilégié d'accès à ces connaissances. En outre, le marché de l'emploi a changé, la réussite scolaire n'étant plus une garantie d'accès à l'emploi, mais un niveau élevé de qualification étant de plus en plus perçu comme indispensable. Dans ce contexte, la légitimité de l'autorité des enseignants et des savoirs scolaires ne va plus de soi, tandis que se développent une relation plus instrumentale avec l'école et des crispations autour des enjeux de l'évaluation scolaire. Ces évolutions sociales (et d'autres non présentées ici) rendent sans doute plus ardues les métiers de l'éducation. En tout cas, elles remettent en question la pertinence de certains usages et manières de faire antérieurs et renforcent (ou rendent plus visibles) certaines tensions qui traversent l'école. Cette mise en perspective aide à mieux comprendre la prégnance des thèmes du respect et de la reconnaissance dans le discours de nombreux enseignants, notamment à propos de la violence à l'école.

Des pistes de prévention

Puisque les enseignants ont peu de prises sur ces évolutions globales, celles-ci sont peu utiles pour décider des actions concrètes à mettre en œuvre afin de prévenir et gérer les situations de violence. Les recherches en sciences humaines indiquent cependant que des pistes d'action à la portée des enseignants existent, tant au niveau des classes que des établissements. Schématiquement, ces pistes d'action peuvent être organisées selon trois axes: l'approche écologique de la gestion de classe, le soutien des comportements positifs, et les apprentissages sociaux et émotionnels (Osher *et al.*, 2010).

L'approche écologique de la gestion de classe invite à réfléchir à l'ensemble des activités proposées aux élèves, dans le but de les rendre les plus attrayantes et significatives possible pour ces derniers. L'idée centrale est de mobiliser l'énergie des élèves sur les apprentissages et la vie de classe et d'éviter de la laisser se disperser dans des comportements perturbateurs. Le soutien des comportements positifs vise plus directement l'application des règles scolaires. L'approche proposée est de mettre l'accent sur les comportements attendus, en les explicitant clairement, en proposant des modèles, en valorisant ces comportements quand ils sont émis et en rappelant ce qui est attendu en cas de non-respect.

Les apprentissages sociaux et émotionnels visent à développer chez les élèves des compétences utiles à une meilleure régulation des émotions et des interactions sociales, par exemple, les connaissances émotionnelles, l'empathie, la résolution de conflits. Il s'agit – au moyen d'un curriculum spécifique – d'entraîner les élèves à développer des alternatives socialement plus acceptables que le recours à la violence, tout en favorisant la réussite scolaire.

Ces approches complémentaires peuvent être implémentées à titre individuel par des enseignants, mais auront plus d'impact si elles sont mises en œuvre au niveau d'une équipe éducative ou d'une école (Galand, 2009). Nous avons souligné plus haut l'importance d'une dynamique collective face aux violences scolaires. Le rôle d'une équipe est également crucial pour le soutien aux victimes. En conclusion, si l'éducation et la prévention ne peuvent relever de la seule responsabilité de l'école, il appartient aux professionnels de l'enseignement de s'interroger sur ce qui peut être fait à leur niveau pour prévenir les problèmes durant le temps scolaire ou gérer les difficultés qui prennent racine ailleurs.

Références

- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire : L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire : Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- Galand, B. (Coord.) (2008). *Réinventer l'autorité à l'école*. Bruxelles : Couleur livres.
- Galand, B. (2009). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Cahier de Recherche en Éducation et Formation*, 69, 3-32.
- Galand, B., Philippot, P. & Lecocq, C. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 465-477.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 465-486.
- Jeffrey, D. & Sun, F. (2006). Violence vécue par des jeunes enseignants du secondaire et décrochage de la profession. *International Journal on Violence and Schools*, 2, 15-34.
- Osher, D., Bear, G., Sprague, J., & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher*, 39, 48-58.
- Rotman, P. & Hamon, H. (1986). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris : Points.

L'intervention physique, qu'en penser?

Denis **JEFFREY**
 Professeur, Université Laval
 Chercheur régulier au CRIFPE



Ce texte rend compte d'un entretien réalisé avec monsieur Marc-André Thibault, technicien en éducation spécialisée dans une école de la région de Québec. Il a été réalisé en 2010 par Rock Breton et Stéphanie Roy, étudiants au baccalauréat en enseignement secondaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Il arrive que des enseignants soient amenés à pratiquer une intervention physique auprès d'un élève. Cela implique nécessairement l'usage d'une force physique. Il est bien connu qu'il y a des moments où un élève a besoin d'être immobilisé ou contenu physiquement parce qu'il met en danger sa sécurité ou celle des autres élèves. Par exemple, un enseignant peut saisir le bras d'un élève qui s'apprête à lancer un objet qui pourrait blesser une personne. Au primaire, les interventions physiques sont passablement fréquentes, alors qu'elles sont plutôt rares au secondaire. L'intervention verbale suffit habituellement pour maîtriser un élève. Or, il y a des situations où l'intervention physique est parfois nécessaire. Les cas de figure sont légion : déplacer un élève qui bloque la porte de la classe, repousser un élève qui vous bouscule, saisir par le bras un élève qui s'apprête à briser un instrument de musique de l'école, etc.

De plus, un enseignant doit porter assistance à tout élève en danger, comme l'indique l'article 2 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne. Si un élève est attaqué par un autre élève, l'enseignant doit agir immédiatement par une sommation verbale, sinon, dans le pire des cas, par une intervention physique. Comment effectuer une intervention physique sans risquer de se blesser? Comment effectuer une intervention physique sans risquer, en outre, une accusation criminelle pour voies de fait?

Plusieurs enseignants québécois poursuivis pour voies de fait ont été acquittés. On sait pourquoi ils ont été acquittés, mais on ne sait pourquoi ils ont été accusés. Il appartient à un procureur de la province d'entreprendre une poursuite pour voies de fait. Ce dernier collige les faits, analyse l'ensemble du dossier et prend sa décision. Il cherchera à savoir si l'enseignant a utilisé une force raisonnable compte tenu de la situation.

Pourquoi une intervention physique qui apparaît a priori plutôt inoffensive, comme retenir un élève par le bras, a-t-elle conduit à une accusation pour voies de fait contre un enseignant? Nous ne le savons pas! Les procureurs qui entament les poursuites contre des enseignants devraient pourtant s'expliquer à cet égard. Il serait utile qu'ils fassent connaître, avec exemples à l'appui, ce qu'ils considèrent comme une force raisonnable dans une situation d'intervention physique. En l'absence de critères clairs, il est préférable pour les enseignants d'éviter toute intervention physique, quelle que soit la situation.

En fait, la crainte d'une poursuite pour voies de fait est causée par le manque de connaissance sur les procédures à suivre lors d'une intervention physique. Dans la nécessité d'une intervention physique, lorsque la situation l'exige, quelles sont les procédures à suivre? Quelques commissions scolaires ont émis des directives à ce sujet, mais la plus grande majorité des enseignants sont laissés dans l'ignorance. Il semble également que l'intervention physique ne fasse pas partie de la formation universitaire.

Pour nous éclairer sur la question de l'intervention physique, Rock Breton et Stéphanie Roy ont recueilli les conseils d'un technicien en éducation spécialisé (TES) qui cumule de nombreuses années d'expérience auprès des jeunes. Ils lui ont soumis une situation réelle de bagarre entre deux élèves survenue dans une classe du secondaire. Puis ils lui ont demandé ce que devrait faire l'enseignant dans ce type de situation. La bagarre entre élèves n'est pas un phénomène nouveau. Ce qui est nouveau ici, c'est le désir des enseignants d'intervenir adéquatement en accord avec les lois et responsabilités professionnelles.

Bagarre entre élèves dans la classe

Pierre est un jeune enseignant de sciences dans une polyvalente de la région de Québec. Il vient d'obtenir sa première tâche complète d'enseignement depuis l'obtention de son diplôme, cinq ans auparavant. Dans l'un de ses groupes de quatrième secondaire, il y a Kevin qui présente des troubles graves de comportement. Cet élève est suivi depuis deux ans par un spécialiste de l'école.

Pierre ne connaît pas Kevin personnellement, mais sa réputation le précède. Ses conflits avec la direction sont connus de tous les enseignants. Or, depuis quelque temps, des rumeurs circulent voulant que Kevin dissimule sur lui une arme blanche. De nombreuses fouilles corporelles menées par la sécurité de l'école, ainsi que des recherches fréquentes dans son casier et ses articles scolaires n'ont jamais pu corroborer les rumeurs.

Dans le cours de sciences de Pierre, tout se passe habituellement assez bien avec Kevin. Toutefois, au mois de novembre, Kevin semble continuellement chercher noise à Louis-Martin, un autre élève du groupe.

La tension entre eux s'intensifie de semaine en semaine. Il arrive même que les deux élèves entrent en classe en s'invectivant. Louis-Martin est un élève costaud qui ne se laisse pas intimider facilement. De plus, il jouit d'une très grande popularité auprès des autres élèves de la classe, ce qui a particulièrement l'heur de déplaire à Kevin.

À la fin du mois de novembre, Pierre voit Kevin arriver le premier en classe, ce qui contraste singulièrement avec ses habitudes. Ce jour-là, sans dire un mot, il se dirige à sa place. Questionné par Pierre sur ce fait rarissime, il refuse de répondre prétextant qu'il en a marre de toute l'hypocrisie qui règne dans l'école.

Dès que Louis-Martin met le pied dans la classe, Kevin se dirige vers lui en le sommant de se battre s'il n'a pas peur de lui. Piqué au vif devant ses camarades, Louis-Martin se dirige aussitôt en direction de Kevin pour l'affronter.

Voyant la situation rapidement dégénérer, Pierre bondit vers les deux garçons afin de s'interposer. En même temps, il demande aux autres élèves de quitter immédiatement la classe, précisant à l'un d'eux d'aller chercher de l'aide. Le local se vide rapidement, laissant seul l'enseignant avec les deux jeunes coqs.

Comment intervenir dans cette situation?

Pierre doit-il intervenir physiquement afin de séparer les belligérants? S'il décide d'intervenir, est-il assuré contre le risque de blesser l'un ou l'autre des élèves ou de se blesser lui-même? Doit-il plutôt attendre du renfort même si les deux jeunes ont commencé à se battre?

Voici l'entretien accordé par monsieur Marc-André Thibault, technicien en éducation spécialisée. Il a lu attentivement le cas avant l'interview. Nous résumons ici ses propos.

D'entrée de jeu, monsieur Thibault a tenu à préciser qu'en 27 années de carrière, cette situation ne s'était jamais produite dans les établissements où il a travaillé. Cependant, il croit qu'une bagarre dans une classe pourrait très bien survenir : « C'est tout de même une situation à laquelle il est important de réfléchir puisqu'elle pourrait se produire à n'importe quel moment ».

« Dans la situation décrite, souligne-t-il, l'enseignant a très bien réagi puisqu'il a pensé à évacuer les lieux afin de limiter les risques pour les autres élèves, et qu'il a envoyé quelqu'un chercher du secours. Par contre, il aurait dû utiliser le télévoix à sa disposition dans la classe ». Selon lui, cet outil lui aurait permis de gagner plusieurs minutes puisqu'il serait directement entré en contact avec le secrétariat de l'école. À ce propos, monsieur Thibault évalue que cela prendra un maximum de cinq minutes pour qu'un éducateur se rende à la classe lors d'un appel d'urgence. Selon cette estimation, l'enseignant resterait donc seul avec les deux élèves suffisamment de temps pour que ceux-ci en viennent aux coups. C'est pour cette raison que l'enseignant « doit être prêt à intervenir dès les premières minutes ».

Monsieur Thibault énumère plusieurs conseils pour les enseignants confrontés à ce genre de situation : « Il faut être très ferme et ne pas hésiter à intervenir verbalement dès les premières secondes. C'est vital! D'abord, en ordonnant à tous les autres élèves de quitter le local, car plusieurs voudront rester et assister au combat. Ensuite, après avoir fait les démarches pour informer la direction (via le télévoix), l'enseignant devrait se concentrer sur les deux belligérants en intervenant, toujours de manière verbale, mais à l'aide de consignes simples et précises. Il serait préférable de s'adresser aux deux élèves en les

interpelant par leur prénom ». Ainsi, selon monsieur Thibault, des phrases courtes comme « Louis-Martin, ne t'approche pas! » ou « Kevin, reste calme! » auraient un impact auprès des deux élèves et, surtout, montreraient clairement aux élèves que l'enseignant n'est pas dépassé par les événements, c'est-à-dire qu'il reste maître de la situation. « Ensuite, ajoute monsieur Thibault, il faut les amener à verbaliser sur les causes de la mésentente. En plus d'aider à gagner du temps, le fait de devoir expliquer à une tierce personne les raisons d'un différend peut mener à une coupure dans l'escalade de la violence et en retarder l'explosion ». Enfin, monsieur Thibault donne le conseil suivant : « Pendant l'intervention verbale, je conseille à l'enseignant de construire une barrière symbolique entre les élèves à l'aide de tables et de chaises. Avec ces objets, il est plus facile de repousser l'élève le plus agressif à l'opposé de la sortie de la classe tout en ordonnant à l'autre de quitter les lieux et de se rendre immédiatement au secrétariat ». Et il ajoute : « Il ne faut surtout pas tenter de s'opposer à la volonté d'un des élèves qui voudrait quitter les lieux, voire l'école. Au contraire, encouragez-le à aller réfléchir sur les événements, même si cela suppose qu'il s'en aille dans un milieu autre que l'école. La direction aura suffisamment de temps après l'altercation pour retrouver l'élève ».

Quant à une possible intervention physique, monsieur Thibault la déconseille à moins, dit-il, « que l'enseignant soit en mesure de poser les bons gestes tout en demeurant en sécurité. Ce serait toutefois surprenant qu'il doive aller jusque-là. Les élèves savent très bien que la classe n'est pas l'endroit pour se battre ». Monsieur Thibault pense qu'un enseignant qui interviendrait physiquement pour aider un élève en difficulté n'aurait pas à craindre une quelconque action en justice « puisqu'il vient en aide à une personne en difficulté. Le contraire, c'est-à-dire ne rien faire, serait beaucoup plus préjudiciable et difficile à défendre après coup ».

Monsieur Thibault a terminé l'entretien en rappelant que le fait de donner la chance aux élèves de « verbaliser leur différend » demeure la solution que devrait privilégier un enseignant placé dans une telle situation.

Remercions d'abord monsieur Thibault pour les conseils qu'il adresse aux enseignants et poursuivons notre réflexion. Supposons que l'intervention verbale ne suffise pas pour éviter la bagarre et que les élèves en viennent

aux coups, l'enseignant doit-il alors pratiquer une intervention physique? Et si un élève est armé? Quelles sont les règles à suivre? Pour l'instant, ces questions demeurent sans réponse.

En somme, il semble préférable qu'un enseignant évite l'intervention physique. On connaît les principales raisons pour cette restriction : 1. Les procédures d'intervention physique ne lui sont pas connues; 2. L'usage de la force raisonnable est mal défini par la loi; 3. Un enseignant n'a pas reçu de formation pour pratiquer une intervention physique; 4. Il n'est pas, comme le policier, en situation d'autorité pour imposer une force physique; 5. Il y a toujours ce danger possible de blesser un élève ou de se blesser.

Au sujet du danger de blesser un élève ou de se blesser, la loi québécoise du bon samaritain prévoit que la personne qui porte secours à autrui ne peut être tenue responsable des dommages que son intervention peut provoquer (Cf. [Éducaloi.qc.ca](http://Educaloi.qc.ca)). On s'attend d'un bon samaritain qu'il intervienne lorsque c'est nécessaire et qu'il mette en œuvre tous les moyens raisonnables qui ont une chance de succès pour remédier à la situation. Bien sûr, un enseignant pourrait se prévaloir de la loi du bon samaritain pour se protéger si un élève est blessé au cours de son intervention physique. S'il est lui-même blessé, il pourrait demander réparation puisque la loi du bon samaritain le permet.

Toutefois, avant d'évoquer la loi du bon samaritain, on devrait se demander si l'intervention physique d'un enseignant, dans une situation de bagarre, peut être reconnue comme un acte professionnel. Si l'intervention physique est reconnue comme un acte professionnel, alors l'enseignant n'agit pas en tant que bon samaritain, mais bien en tant que professionnel. Quelles sont ses responsabilités professionnelles?

Il existe bel et bien des situations où l'intervention physique auprès d'élèves est nécessaire. Par exemple, si l'aide demandée n'arrive pas rapidement, ou si dans l'école aucune personne n'est désignée pour aider un enseignant lors d'une bagarre entre élèves. Que doit faire l'enseignant? Sur qui doit-il alors compter?

Par ailleurs, comme nous l'avons souligné, il ne faudrait pas croire que les bagarres touchent uniquement les élèves du niveau secondaire et que les jeunes du primaire n'en viennent jamais aux coups. À cet égard, quelles sont

les consignes pour pratiquer une intervention physique avec professionnalisme auprès d'un jeune élève du primaire? Quelles sont les modalités d'intervention préconisées? Les enseignants du Québec n'ont pas oublié que l'un de leurs collègues a été poursuivi pour voies de fait parce qu'il a retenu par le bras un élève qui cherchait à sortir de la classe sans sa permission. Il a heureusement été acquitté. Toutefois, cette accusation a détruit la carrière de cet enseignant qui a souffert d'épuisement à la suite du procès.

En conclusion, nos recherches sur les accusations pour voies de fait contre des enseignants nous amènent à penser qu'une politique sur les interventions physiques pourrait contribuer à mieux protéger les enseignants et les élèves. À cet égard, nous encourageons l'ensemble des commissions scolaires du Québec à se doter d'une telle politique.

La lutte contre la violence à l'école : Programme ou routine?

Éric DEBARBIEUX

Professeur, Université de Bordeaux

Directeur de l'Observatoire International de la Violence à l'École



La violence à l'école n'est pas simplement celle qui est montrée dans les médias lorsque surgit le drame d'un *School Shooting*. Bien sûr, la sensibilité de l'opinion publique à la violence des jeunes est exacerbée par ces tragiques faits divers qui mettent en scène des événements de violence spectaculaires et sanglants (Brownstein, 2000). Cependant, sans pour autant devoir les mésestimer, l'importance quantitative des crimes et délits en milieu scolaire reste restreinte. L'expérience scolaire de la violence est liée à des incidents mineurs, mais répétés, les victimisations sérieuses sont très rares. Le véritable problème tient à une haute fréquence de *microviolences* plus qu'à une délinquance dure (Gottredson, 2001). Nous sommes plus souvent à la marge des délits que dans la délinquance ouverte. C'est une constante mondiale.

Il n'est pas pour autant plus facile de la prévenir. La répétition de petites agressions cause un stress intense, un sentiment de solitude dangereux qui peut aller jusqu'à la dépression, voire au suicide, comme l'ont montré les travaux sur le *School Bullying* (Kaltiaala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela et Rantenan, 1999). Le nombre d'élèves sévèrement victimes de cette violence répétitive oscille selon les enquêtes et selon les pays. De plus, l'ensemble d'un établissement peut être déstabilisé par une masse de petits désordres, qui n'ont guère d'importance pris séparément, mais dont l'accumulation rend le milieu scolaire ingouvernable. Ceci implique que la lutte contre la violence à l'école doit être une lutte quotidienne, une routine pédagogique bien plus qu'une action en réaction à un événement précis. Pour être efficace, cette lutte doit être préventive et continue.

Les programmes de prévention et leurs limites

Il existe de nombreux programmes pour lutter contre la violence à l'école et pour prévenir la délinquance. L'évaluation scientifique sur le sujet s'est beaucoup développée ces dernières années. Les recherches rassemblant ces évaluations convergent vers une conclusion encourageante (Wilson et Lipsey, 2006) : on peut affirmer l'efficacité de certains programmes qui agissent sur les troubles de comportement, le taux d'agression et la délinquance à l'école. Un consensus se dessine pour affirmer que les meilleurs programmes sont ceux qui combinent des actions visant les risques individuels et les facteurs environnementaux : compétences sociales, aide aux parents, amélioration du climat scolaire. Les stratégies basées sur l'école elle-même semblent les plus efficaces, incluant une modification de la conduite en classe (coopération, participation) et des règles et normes de comportement claires et communes à l'école. Un autre avantage de l'évaluation scientifique des programmes est de montrer quelques-unes des fausses routes ordinaires, inefficaces et renforçant parfois les conduites indésirables : *boot-camps*, fouille des cartables et approche uniquement répressive, par exemple.

Un autre consensus existe et il est tout aussi important : les conditions du succès d'un programme reposent dans la manière dont il est implanté dans l'école, la formation du personnel, la supervision extérieure et l'aide du directeur de l'établissement. Il faut donc, pour assurer le succès d'un programme, des conditions qui ne sont pas toujours réunies, loin de là, plus particulièrement dans les milieux socialement défavorisés où les moyens sont parfois moins importants et où l'on sait que les équipes sont moins stables.

De plus, même si l'on admet l'efficacité de certains programmes, le problème est que leur application est tributaire de leurs concepteurs, majoritairement des universitaires. L'impact de ces actions est donc limité dans un effet social large, car elles sont trop peu inscrites dans les pratiques quotidiennes. Ce sont des programmes « de démonstration » plus que des routines éducatives, plus modestes, mais plus nécessaires. Malgré une sophistication de plus en plus grande des programmes, ceux-ci ne sont guère appliqués en masse et les résistances du terrain sont fortes. La conception dominante est que les

actions de lutte contre la violence sont des « extras » par rapport à la pratique ordinaire et que la fatigue enseignante est suffisamment grande pour ne pas en rajouter avec un programme coûteux en énergie.

Si la recherche montre comment les conditions d'implantation des programmes sont essentielles pour leur réussite, il est évident que ceux-ci ne se peuvent mener sans une adhésion des adultes référents ordinaires, soit les professeurs et les parents, une adhésion active et non une simple acceptation. Cette adhésion ne procède pas d'une simple persuasion rationnelle, mais d'un système de valeurs partagées, de l'histoire des équipes dans les établissements, des relations entre parents et enseignants (Benbenisthy et Astor, 2005). L'application d'un programme d'intervention est totalement liée à un contexte économique, culturel et local. Si l'on prend l'exemple du contexte français, l'idée même d'appliquer un « programme » localisé entraîne des résistances très fortes dans une culture scolaire qui attend tout de l'action centralisée du ministère et de l'apport d'un personnel spécialisé qui serait à même de traiter seul le problème, ce qui est une illusion.

Programme ou contexte? L'exemple des pays pauvres

Certains pays ne possèdent que peu ou pas du tout de moyens pour mettre en place des actions concertées et des programmes de lutte contre la violence à l'école. Les formations sont inexistantes, les moyens matériels très faibles. En Amérique latine par exemple, nous avons travaillé dans quelques-unes des *favelas* les plus dures du Brésil où la violence extérieure est immense, où les conditions de vie sont très dures. Au Burkina Faso ou dans un autre pays africain, Djibouti, nous avons mené l'enquête dans des communautés où les conditions de vie sont terribles (Debarbieux et Lompo Dougoudia, 2010). Par exemple, au Burkina Faso, le revenu national brut par habitant est de moins d'un dollar par jour; l'espérance de vie est de 46 ans et le taux de mortalité des moins de 5 ans est de 207 pour 1 000 habitants.

On pourrait donc croire que dans les écoles de ces pays, la violence scolaire est beaucoup plus forte. En effet, même si tous les chercheurs sérieux sur le sujet acceptent le fait qu'il n'y a pas une cause unique à la violence, mais plutôt l'association de facteurs de risque divers, il

n'en reste pas moins que l'accumulation de facteurs de risque est plus fréquente dans les zones défavorisées (Farrington, 1986). Bien sûr, aucun chercheur sérieux ne fait de la pauvreté la cause unique de la violence et la recherche admet la multiplicité des facteurs de risque dont aucun n'est à lui seul une explication. La reconnaissance de la multiplicité des causes de la violence implique qu'en conséquence, les facteurs socio-économiques ne peuvent tout expliquer. Cependant, lorsque se cumulent les facteurs d'exclusion sociale, le risque d'être victime ou agresseur augmente. Ces facteurs sont eux-mêmes tellement corrélés qu'il est difficile de les dissocier : leur effet est massif et cumulatif. La littérature sur la question est abondante et convaincante. La violence à l'école est inégalement répartie. Ainsi, nos enquêtes françaises (Debarbieux, 2006) montrent que plus les indicateurs sociaux des établissements scolaires sont difficiles, plus il y a de taxage. Dans les zones urbaines les plus sensibles – les banlieues des grandes villes cumulant sous-emploi et ségrégation ethnique – 41,6 % des élèves du secondaire disent avoir été témoin d'extorsion, comparativement à 30,7 % dans les quartiers de classe moyenne et à 19,2 % dans les quartiers favorisés. Aux États-Unis, des données colligées sur quatre ans par le *National Crime Victimization Survey* rapportent que les enseignants sont deux fois plus agressés dans les écoles urbaines et que les problèmes liés aux armes à feu y sont importants pour 24 % des élèves (Dinkes *et al.*, 2006). De nombreuses revues de la question montrent cette forte corrélation entre inégalités sociales et violence (Lipsey et Derzon, 1997) à partir d'une méta-analyse de 34 enquêtes longitudinales indépendantes (Lipsey et Derzon, 1997).

On pourrait supposer un niveau de violence plus élevé dans les écoles des pays pauvres que dans celles des pays développés. Or, il n'en est rien et le constat a été le même dans de nouvelles recherches conduites pour deux thèses récentes soutenues sous ma direction au sein de l'Observatoire International au Mali (Labass Lamine Diallo, 2010) et au Sénégal (Malaam Coulibaly, 2010).

En effet, à l'inverse de nos attentes, les élèves interrogés dans ces pays africains très pauvres ou très inégalitaires comme au Brésil témoignent d'une grande résistance de leur école à la violence. Si on les compare aux résultats des écoles interrogées dans des pays du Nord (sept pays européens), le sentiment de sécurité est plus grand et les

agressions physiques et verbales moins fréquentes (Debarbieux, 2006). Ainsi, 12 % des écoliers brésiliens âgés de 12 à 16 ans estiment la violence très présente dans leur école contre 30 % des élèves français du même âge et 26 % des élèves anglais. Ce sentiment de sécurité plus grand repose sur une victimisation moins fréquente tant au niveau de l'extorsion, des insultes, du racisme, du vol et des coups. Nous trouvons les mêmes résultats dans les pays africains où nous travaillons, aussi bien dans les écoles secondaires que dans les écoles primaires.

En fait, toutes les dimensions du climat scolaire sont meilleures, qu'il s'agisse des écoles africaines ou brésiliennes. Des observations ethnographiques prises sur une longue période et menées dans la Favela de la Rocinha à Rio de Janeiro par un de nos chercheurs (Moignard, 2008) permettent, là encore, de conclure à une véritable « paix scolaire » malgré un contexte d'hyper violence au sein de la communauté. Mes propres observations à Djibouti ont donné les mêmes résultats : un climat scolaire meilleur et moins de victimes dans des écoles qui sont souvent très pauvres. Les résultats de nos enquêtes dans les pays moins avancés sont donc paradoxaux.

Les raisons de ce paradoxe reposent d'abord sur des facteurs structurels : la pauvreté de certains pays nuit à la scolarisation de tous (ce qui n'est cependant pas le cas au Brésil, ni dans les écoles primaires du Sénégal par exemple), le nombre d'heures passées en classe est plus faible dans les pays du Sud, faute d'un encadrement suffisant. Cela diminue le nombre d'heures disponibles pour la violence scolaire. Cependant, ces facteurs structurels n'expliquent pas tout et des facteurs culturels et communautaires entrent en jeu. Ce qui frappe en effet l'observateur dans ces écoles est leur extrême proximité aux familles, qui y sont très présentes, et un sentiment d'appartenance très fort des élèves à leur école et à leur communauté. Il apparaît clairement, après plusieurs recherches dans des communautés économiquement très démunies, qu'il y a là une « force des faibles » qui peut aider à la survie solidaire et à l'éducation, l'école en bénéficiant d'autant plus que les enseignants sont eux-mêmes en prise avec le milieu social dont ils peuvent être issus. La présence des parents dans l'école même, dans la cour de récréation, dans le bureau du directeur ou à la cantine est fréquente. L'école est bien l'école de la communauté, elle profite du lien social. Elle a du

sens : elle est un des éléments de base du *capital social* des communautés.

Conclusion : ne pas se priver des « protections ordinaires »

Au-delà donc de tout « programme », la résistance de ces communautés pauvres à la violence scolaire est une leçon importante. Elle montre que lorsque l'école a un sens pour les parents, qu'il existe un sentiment d'appartenance conjoint de l'établissement scolaire et du quartier, alors se forme un contexte vertueux et efficacement routinier pour la prévention de la violence : la restauration des routines du lien social pourrait bien être une condition préalable à l'implantation de programmes plus ciblés.

Les victimes de la violence sont souvent des individus isolés. Cela est vrai pour les 4 % à 5 % d'élèves agressés à répétition, cela est également vrai pour les enseignants faisant partie d'une équipe instable et mal régulée. On peut le comprendre facilement : si vous sortez du cinéma seul la nuit, vous êtes plus à risque de vous faire agresser que si vous êtes avec un groupe d'amis. C'est la même chose à l'école : plus les élèves, les enseignants, l'école dans son ensemble sont seuls, plus le risque d'agression est élevé. Ce que nous disent les recherches menées dans ces pays et ces communautés pauvres, n'est-ce pas au fond les vertus simples du lien social ordinaire ? N'est-ce pas aussi ce que des recherches québécoises ont largement montré (Jeffrey & Sun, 2006) en insistant sur la diminution de la victimisation des jeunes enseignants lorsqu'ils sont réellement accueillis dans des équipes soudées ? Les programmes sont certainement utiles, nécessaires pour traiter les cas les plus difficiles, mais le sont tout autant les protections routinières, les liens informels, pas forcément conscients, mais qui rendent possible le mieux vivre ensemble.

Références

- Benbenisty, R. & Astor, R.A. (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Brownstein, H. H., (2000). *The Social Reality of Violence and Violent Crime*. Needham Heights (MA) : Allyn & Bacon.
- Debarbieux, E., (2006). *Violence à l'école : un défi mondial*. Paris : Armand Colin
- Debarbieux, E. (2006). Violence in school: a few orientations for a worldwide scientific debate. *International Journal on Violence and Schools*, N°1 (May 2006). See www.ijvs.org <http://www.ijvs.org>
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Debarbieux (E.) & Blaya (C.) (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? in *Criminologie* (Montréal), mai 2009.
- Debarbieux, E., et Lompo Dougoudia (J.) (2010) La violence en milieu scolaire : enjeux scientifiques et paradoxes en Afrique. *Revue Française d'éducation comparée*, 6, 15-38.
- Diallo, Labass Lamine, (2010). *Une école violente mais pacifiée*. Thèse, Université de Bordeaux.
- Dinkes, R., Cataldi, E.F., Kena, G., & Baum, K. (2006). *Indicators of school crime and safety: 2006* (NCES 2007-003/NCJ 214262). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Farrington, D.P., (1986). Unemployment, school leaving and crime. *British Journal of Criminology*, 26, 335-356.
- Farrington, D.P (1986) 'Age and crime' in Tonry, M. and Morris, N. (Eds) *Crime and justice: An annual review of research*, 7, 189-250.
- Gottredson, D.C., (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: University Press.
- Jeffrey, D. & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., Rantanan, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319.
- Lipsey, M.W., & Derzon, J.H. (1997). *Predictors of violence or serious delinquency in adolescence and early adulthood*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris : PUF.
- Wilson, S., & Lipsey, M.W. (2006). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: A meta-analysis. *International Journal on Violence and Schools*, N°1 (May 2006). See www.ijvs.org <http://www.ijvs.org>

Chronique sur la formation en éducation

Le rapport à la lecture littéraire des futurs enseignants

Judith ÉMERY-BRUNEAU, Ph. D.
Professeure de didactique du français
Université du Québec en Outaouais
Chercheuse associée au CRIFPE



Cet article présente une thèse de doctorat dont l'objet est le rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement du français au secondaire (Émery-Bruneau, 2010). Cette recherche part de l'hypothèse que ces étudiants ont un ensemble de pratiques et de conceptions hétéroclites de la lecture littéraire et de son enseignement, et que leurs expériences personnelles et scolaires influencent leur rapport à la lecture littéraire et leurs intentions didactiques. Dans le contexte québécois dans lequel ils ont évolué (MÉQ, 1994, 1995, 2003), ces étudiants ont en effet reçu une formation hétérogène en lecture de textes littéraires au secondaire et au postsecondaire, leurs enseignants ayant été libres de sélectionner les contenus littéraires à enseigner, les œuvres à mettre à l'étude et les modes de lecture à privilégier, leurs choix s'appuyant généralement sur leurs goûts¹, leurs connaissances, leurs objectifs pédagogiques ou des contraintes matérielles (Dezutter, Morissette, Bergeron, Larivière, 2007). Comme les connaissances et les pratiques de ces futurs enseignants sont fort diversifiées en raison, notamment, des écoles qu'ils ont fréquentées, des enseignants qu'ils ont connus, des œuvres lues ou de leurs intérêts à les lire, et que leurs intentions didactiques sont peu clarifiées, cette recherche a permis de comprendre comment leurs parcours personnel et scolaire les a menés à tisser des relations diversifiées avec la lecture littéraire et en quoi leurs conceptions et pratiques de la lecture littéraire influencent la façon dont ils formeront des élèves, lecteurs de textes littéraires.

1 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

Le rapport à la lecture littéraire : un outil euristique pour la recherche en didactique du français

Nous concevons la lecture littéraire comme l'activité dynamique d'un lecteur inscrit dans une dialectique entre une *lecture participative*, soit une lecture subjective vécue de façon plutôt affective, et une *lecture distanciée*, soit une lecture des effets vécue de façon plus intellectualisée (Dufays, 1994). Dans cette perspective, un lecteur est vu comme un *sujet-lecteur*, soit « une personne, engagée dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et se transforme par son investissement sensible et réflexif dans chaque activité de lecture, et par la façon dont elle l'exprime » (Émery-Bruneau, 2010, p. 57). Ce sujet-lecteur évolue au fil de ses pratiques lectorales, de ses échanges avec d'autres lecteurs, de ses connaissances acquises en contexte scolaire et extrascolaire, de ses motivations, etc. : il est donc situé dans un *rapport à la lecture littéraire* (désormais RLL), compris comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet-lecteur avec la lecture littéraire » (Émery-Bruneau, 2010, p. 57).

Le RLL est constitué de deux plans : le plan personnel (le RLL du sujet-lecteur, étudiant en enseignement) et le plan didactique (la prise en compte, par le futur enseignant, du RLL des élèves, et la façon dont il entend les former). Chaque plan est composé de quatre dimensions interreliées, lesquelles se déploient en plusieurs aspects : la dimension subjective (projets personnels, représentations, aspects psychoaffectifs, axiologiques et réflexifs impliqués dans la lecture littéraire), la dimension sociale (rôle des autres, de l'école, des enseignants et rôle de la lecture littéraire dans le rapport au monde du sujet-lecteur), la dimension épistémique (nature, rôle et conceptions des savoirs et savoir-faire, ainsi que le rôle de la lecture littéraire dans le développement des savoirs et savoir-faire) et la dimension praxéologique (les pratiques concrètes de lecture littéraire, soit les types de textes lus, les lieux et les contextes de lecture, les objectifs de lecture, le temps et la fréquence de lecture, ainsi que l'activité du sujet-lecteur pendant sa réception du texte). La relation entre ces différentes dimensions et leurs aspects varie en fonction des textes lus et des contextes dans lesquels ils ont été lus.

La notion de RLL permet de comprendre la façon dont les étudiants en enseignement s'engagent dans la lecture littéraire, en tant que sujets-lecteurs et en tant que futurs enseignants, et d'analyser l'interrelation entre les deux plans et les quatre dimensions qui la composent. Pour comprendre le RLL d'étudiants en enseignement du français et analyser ses effets sur leurs intentions didactiques, nous avons mené des entretiens avec 15 étudiants, à mi-parcours de leur formation, pour analyser la façon dont se tissent et agissent les composantes des dimensions dans les deux plans. L'analyse des entretiens a permis de documenter leurs conceptions et pratiques de sujets-lecteurs, lesquelles génèrent des intentions didactiques puisant leur origine dans le plan personnel. Pour en rendre compte, des portraits singuliers de ces sujets-lecteurs ont été produits et analysés, lesquels constituent le corps de cette étude de cas.

Des résultats pour expliquer les parcours de sujets-lecteurs, futurs enseignants

Les portraits singuliers ont fait ressortir l'espace incroyable que ces sujets donnent aux aspects psychoaffectifs (dim. subjective) et au mode participatif de la lecture (dim. praxéologique) dans leurs conceptions de l'enseignement des textes littéraires. Leurs références systématiques à des enseignants qu'ils ont aimés et à des formes scolaires qu'ils ont connues, qu'ils valorisent et vers lesquelles ils se tournent et se réfugient (dim. sociale) pour construire leur identité professionnelle marquent aussi leur discours. Enfin, leurs rares références aux savoirs langagiers, littéraires et socioculturels (dim. épistémique), autant dans leur discours sur leurs pratiques de lecture que sur l'enseignement des textes littéraires, illustrent leurs représentations de la littérature qui se rapproche surtout de l'expression d'une vision du monde faisant vivre des émotions au lecteur plutôt que, par exemple, d'un usage particulier de la langue et des effets créés. Ces sujets valorisent donc un modèle d'enseignant qui met moins l'accent sur les savoirs et qui insiste plutôt sur le développement d'un intérêt pour la lecture².

2 À l'exception d'un seul cas, très orienté vers la transmission des savoirs.

Ces résultats peuvent être éclairés par quelques explications : parce que leur formation en enseignement n'est pas terminée, ils ne savent pas précisément quelles œuvres enseigner ni comment amener les élèves à construire leur compréhension et leurs interprétations de ces œuvres, car ils n'ont pas encore intégré une réflexion didactique sur les corpus et les contenus littéraires, souhaitant surtout reconduire les œuvres qu'ils ont eux-mêmes lues en contexte scolaire; ils sont relativement peu soucieux des connaissances et habiletés des élèves, se référant plutôt à des anecdotes personnelles, car ils n'ont pas encore pris en charge une classe (stage pratique); ils confinent le plus souvent les élèves à vivre une lecture des affects plutôt qu'une lecture qui oscille entre la participation et la distanciation parce que c'est aussi de cette façon qu'ils vivent la lecture littéraire dans le plan personnel; enfin, ils se projettent plus comme pédagogues, leur discours étant manifestement orientés vers la motivation scolaire, et moins comme *sujets-lecteurs-enseignants*, car on peine à saisir leurs réflexions sur les objets et les pratiques langagières et littéraires à enseigner et sur la façon de les enseigner.

De la transformation consciente à la naissance d'une formation réfléchie

Ces étudiants sont encore très proches de leurs propres apprentissages qu'ils sont à intégrer (appropriation des œuvres, des genres, des contenus littéraires, etc.; réflexions à approfondir sur le système langagier; développement de leurs compétences culturelle et langagière à enrichir et de leurs formations didactique et pratique à poursuivre) et se tournent le plus souvent vers des pratiques enseignantes connues au secondaire et au postsecondaire pour dire la façon dont ils conçoivent l'enseignement des textes littéraires au secondaire. Or, à quel moment, entre leur formation comme *lecteurs* (aux ordres primaire, secondaire, tertiaire et universitaire) et leur formation comme *enseignants* (dans leurs cours de pédagogie, de didactique et dans leurs stages pratiques), sont-ils appelés à se penser comme *sujets-lecteurs-enseignants*, avec leurs parcours personnels et scolaires de sujets-lecteurs et avec des réflexions approfondies sur les causes et les conséquences de leurs intentions didactiques comme *sujets-lecteurs-enseignants*? Ces futurs enseignants sont en train de structurer leur RLL: mettre à distance leur RLL personnel pour prendre en compte

celui des élèves présente des défis apparents. Par conséquent, nous soutenons qu'il est impératif de former les étudiants en enseignement du français comme des *sujets-lecteurs-enseignants*, soit des professionnels réfléchis, sensibles, outillés, capables de trouver la source de leur sensibilité et de leur réflexivité en lecture littéraire pour mieux se comprendre comme sujets-lecteurs. Ils seront alors plus conscients de la complexité de leur RLL, des liens entre les plans personnel et didactique, de la dynamique entre les dimensions et de leurs effets sur la formation des élèves, ainsi que sur leur propre formation initiale et continue.

Références

- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et C. Morissette (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves, Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : PUL, 83-100.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotypes et lecture*, Liège: Mardaga.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- MÉQ (1994). *Programme d'études préuniversitaires. Formation générale*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ (1995). *Programme d'études. Le français : enseignement secondaire*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec: Gouvernement du Québec.

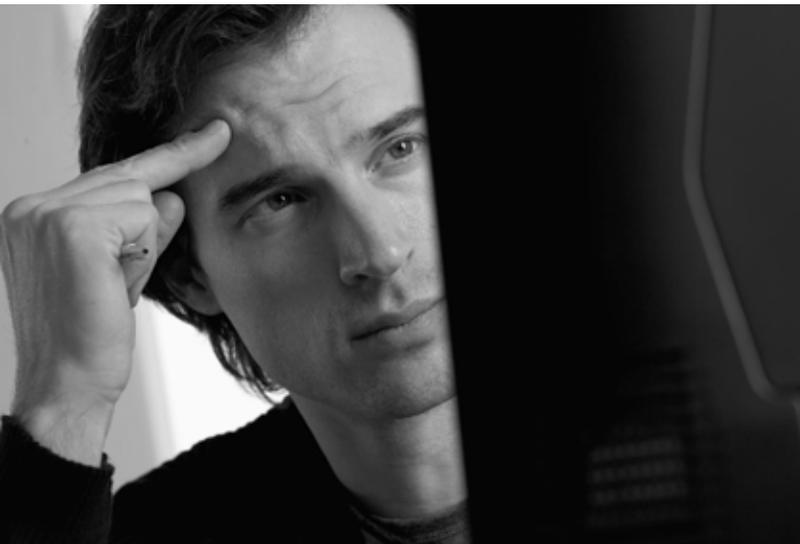
Chronique sur les professions en éducation

Déclin institutionnel et travail enseignant

François DUBET

Professeur à l'Université Bordeaux Segalen

Directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS)



Dans la plupart des pays riches et comparables, le travail des enseignants est confronté aux mêmes épreuves et soumis aux mêmes enjeux. Partout ou presque, l'ancienne institution scolaire sûre de son autorité culturelle, convaincue de son utilité sociale et morale, relativement protégée de la pression directe des autorités politiques et des familles, semble emportée par les quatre vents des changements sociaux. Avec la massification scolaire et l'allongement continu des études, les enseignants sont confrontés à des élèves de plus en plus « divers », différents, et souvent à des élèves fort éloignés des attentes de l'école. Les industries culturelles et les médias opposent à l'école des modes d'accès aux

connaissances rapides et séduisants qui affaiblissent l'autorité et la légitimité des savoirs scolaires. L'emprise des diplômes sur la distribution des individus dans les hiérarchies sociales et les positions professionnelles ne cesse de s'accroître, développant un utilitarisme et une compétition scolaires qui accentuent partout les logiques de concurrence, de marché, et la pression des « consommateurs ». Partout les responsables politiques considèrent que l'éducation est un investissement dont il importe de mesurer l'efficacité et la rentabilité; il faut alors que les enseignants « rendent des comptes ». Toutes ces mutations conduisent souvent vers une exacerbation des critiques adressées à l'école qui apparaît toujours « trop injuste », « trop inefficace », « trop peu soucieuse des individus »... Plus on attend de l'école, plus elle déçoit et plus on la critique bien que rien ne prouve que cette école soit moins bonne aujourd'hui qu'hier.

Alors que le monde scolaire était une institution relativement protégée par ses murs, ses traditions et son autorité, il se sent aujourd'hui menacé. Cette menace est d'autant plus mal supportée par les enseignants pour qui le métier est de plus en plus difficile et plus éprouvant. Quand les enseignants ne s'adressaient qu'à des élèves soumis et dont les ambitions scolaires étaient directement fixées par la naissance, l'enseignement secondaire ne retenait que les élèves disposés à jouer le jeu de l'école, à en accepter les règles et l'autorité. Quand l'école incarnait la grande culture légitime, celle de la science, de la nation ou de la religion, l'autorité des maîtres reposait sur l'institution bien plus que sur leur personnalité et leur talent. Aujourd'hui, tous ces cadres

institutionnels se défont et les enseignants se trouvent *exposés*. Ils doivent construire leur propre autorité, ils doivent susciter l'intérêt des élèves qui n'est plus acquis, ils doivent tenir compte de la singularité des individus et de la diversité des cultures, ils doivent rendre des comptes aux parents, aux administrations et aux élus, ils doivent travailler en équipe tout en sachant qu'ils sont seuls dans leur classe. Bref, le métier d'enseignant est bien plus exigeant qu'il ne l'était hier. Pour faire la classe, il ne suffit pas de jouer son rôle de maître, il faut engager sa personnalité, il faut s'exposer aux demandes et aux attentes des autres : les élèves, les parents, les administrateurs, l'opinion publique...

Peut-être s'agit-il moins de condamner une évolution perçue parfois comme la conséquence d'un projet ou d'un complot néolibéral que d'observer comment les divers systèmes scolaires répondent à cette mutation de façon spécifique à l'heure où l'on affirme trop rapidement que la mondialisation lisse et homogénéise les sociétés. Si ces mutations de l'école et les épreuves qu'elles engendrent sont communes à la plupart de systèmes éducatifs, les diverses sociétés y réagissent de manière bien différente en fonction de leurs traditions éducatives et de la place qu'elles attribuent à l'école.

Dans le cas français, c'est le sentiment de chute et de décadence qui l'emporte le plus souvent. Au fond, l'école républicaine a prolongé de manière très singulière le modèle « monacal » d'une école catholique appuyée sur l'autorité des savoirs et construite comme un sanctuaire. Dès lors, il faut se protéger contre un changement perçu comme une agression et défendre un modèle républicain d'autant plus enchanté qu'il s'éloigne dans une image nostalgique du passé. Se crée alors un combat entre les « républicains » et les « pédagogues » et une sourde opposition à des changements perçus comme un délitement de la vocation de l'école chargée de construire la société. Dans ce cas, les enseignants entrent dans le changement, mais sans le vouloir et en « traînant des pieds ». D'autres sociétés paraissent mieux armées pour accepter la nouvelle donne. Ce sont souvent des pays décentralisés et de tradition protestante dans lesquels l'école est traditionnellement enchâssée dans la communauté et où la pédagogie est plus centrée sur l'activité des élèves que sur l'autorité des savoirs. Au modèle républicain français incarné par la pensée de Durkheim s'oppose la pensée pédagogique de Dewey.

Nous pourrions penser que le Québec est dans une position intermédiaire, empruntant à la fois à une histoire catholique profonde « à la française » et à un modèle politique décentralisé, communautaire et pragmatique « à l'anglaise ».

Mais on ne peut en rester à ce niveau de généralité. Comme le montrent les comparaisons internationales : les diverses écoles nationales sont très différentes en termes de niveaux de compétences atteints par les élèves, d'inégalités scolaires et de climat éducatif. Plus encore, toutes leurs différences ne procèdent pas seulement par les caractéristiques globales des sociétés¹. La plupart d'entre elles s'expliquent par la nature de l'organisation scolaire et par le travail des enseignants eux-mêmes. Face aux épreuves de l'école, le travail enseignant se transforme de manière plus ou moins harmonieuse et plus ou moins efficace. Pour comprendre ce qui se passe « vraiment », il est moins utile de comparer des modèles que d'entrer dans la classe, que d'observer et d'étudier le travail des enseignants et celui des élèves. Il est moins utile d'étudier ce que l'école veut faire plutôt que ce qu'elle fait réellement. Et en la matière, rien ne remplace les comparaisons raisonnées entre les enseignants, les écoles et les systèmes nationaux.

Plus on s'éloigne du vieux modèle des institutions qui formatait le travail des enseignants, plus on glisse vers une école dont la « qualité » réside dans le travail des enseignants. Cette évolution qui semble irréversible a deux conséquences. En termes politiques, il faut former les enseignants et les « protéger » plutôt que de les exposer, désarmés aux mille tensions de leur métier. En termes scientifiques, il faut comprendre ce qui se passe dans la classe et dans une relation pédagogique qui dépend bien plus des individus que des « systèmes ». C'est à ce prix que nous pourrions maîtriser les changements imposés à l'école, mais qui sont aussi le prix de l'élargissement de l'emprise de l'école elle-même sur des sociétés qui y placent une part de leur salut.

1 F. Dubet, M. Duru-Bellat, A. Vèrétout, *Les sociétés et leur école*, Paris, Seuil, 2010.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Le portfolio comme outil pour favoriser l'insertion professionnelle

Stéphane **MARTINEAU**
Directeur de l'axe insertion du CRIFPE
Université du Québec à Trois-Rivières

Anne-Catherine **VALLERAND**
Membre étudiante du CRIFPE
Université du Québec à Trois-Rivières



Le portfolio peut être un outil fort utile pour soutenir l'insertion professionnelle en enseignement. Le texte de cette chronique explore brièvement les possibilités et les limites de cet outil qui est de plus en plus populaire.

Définition du portfolio, fondements et principales caractéristiques

Le portfolio se définit comme étant un document permettant de réunir différents travaux et réalisations afin de témoigner du développement des compétences et du cheminement d'apprentissage parcouru sur une période donnée. En enseignement, le portfolio incite l'enseignant à se pencher sur sa pratique et à émettre ses commentaires quant aux différents éléments qu'il contient. Généralement, le portfolio témoigne à la fois de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation effectués par l'enseignant débutant dans le cadre de sa pratique professionnelle. Pour sa part, l'e-portfolio constitue la version électronique du portfolio. Autrement dit, c'est un portfolio en ligne¹.

Dans certaines commissions scolaires, la création d'un portfolio est jumelée à d'autres mesures de soutien à l'insertion professionnelle. Par exemple, un mentor peut être attiré à l'enseignant débutant afin de l'aider à réaliser son portfolio. Un groupe de discussion peut également être créé afin de favoriser l'échange sur le portfolio et son contenu.

¹ Faute d'espace nous ne pouvons traiter ici du e-portfolio et de ses spécificités.

Principes à retenir afin d'assurer la réalisation d'un portfolio efficace

Pour que la réalisation du portfolio s'effectue efficacement et facilement, il est essentiel d'offrir aux enseignants en insertion professionnelle une formation sous forme de séminaire, de conférence ou d'ateliers, afin de leur expliquer la nature, les buts, les objectifs et le contenu possible du portfolio. Un guide pédagogique ou un portail contenant des informations sur le sujet peuvent également être créés. Les informations fournies doivent être claires et précises afin que les enseignants aient une bonne compréhension de la démarche à réaliser. Par ailleurs, l'accompagnement des débutants s'avère grandement utile. Cet accompagnement peut être offert lors de rencontres de mentorat, de groupes de discussion virtuels ou en présence, de mentorat en ligne ou d'ateliers de formation avec suivis réguliers. L'accompagnement permet d'échanger sur le contenu du portfolio, de discuter des forces et faiblesses rencontrées et de cibler les points à améliorer quant à la pratique professionnelle de l'enseignant débutant.

En outre, pour que la création d'un portfolio soit réellement efficace, l'enseignant débutant doit faire preuve de rigueur et d'honnêteté intellectuelle, afin d'y placer des éléments et des réflexions qui correspondent vraiment à son cheminement personnel et professionnel. Il doit également posséder un bon sens critique, afin d'être capable d'analyser ses progrès et ses difficultés et de porter un jugement éclairé sur les documents qu'il intègre à son portfolio (planification, activités, évaluation, etc.). Enfin, la création d'un portfolio exigeant efforts et temps, l'enseignant novice doit être disponible, persévérant et disposé à s'engager de façon active dans son développement professionnel.

Possibilités, retombées et points positifs liés à la réalisation d'un portfolio

Pour l'enseignant novice, le portfolio permet de bien mettre en valeur ses compétences professionnelles et de présenter des réalisations dont il est fier. Dans le même sens, le portfolio contribue à forger une saine estime de soi par la connaissance de ses forces et points à améliorer. Il favorise également le développement de l'éthique

professionnelle chez l'enseignant débutant en l'incitant à réfléchir à ses valeurs, à sa responsabilité sociale en tant qu'enseignant et à ses rapports à la pratique et aux élèves. Par ailleurs, le portfolio peut contribuer à l'instauration d'une culture de développement professionnel continu au sein de l'école, en encourageant les enseignants à prendre davantage conscience de leur cheminement et des points qu'ils souhaitent améliorer. En ce sens, cet outil favorise l'autonomie et la prise en charge des enseignants quant à leur développement professionnel (Lévesque et Boisvert, 2001) et amène les enseignants débutants à établir et à atteindre plus facilement leurs objectifs professionnels.

En incitant les enseignants novices à analyser leur pratique et à réfléchir sur le développement de leurs compétences, le portfolio peut encourager l'objectivation, la pensée critique et la pratique réflexive et permettre à l'enseignant débutant de réfléchir à son identité professionnelle. Cet outil amène alors l'enseignant à mieux se connaître et à prendre conscience de ses valeurs éducatives, sa philosophie professionnelle, ses conceptions et son style d'enseignement. En mobilisant différents éléments liés à la profession enseignante (savoirs didactiques, savoirs pédagogiques, savoirs disciplinaires, savoirs reliés au curriculum, etc.), le portfolio facilite l'intégration des savoirs chez l'enseignant novice (Lévesque et Boisvert, 2001).

Par le soutien documentaire qu'il apporte, cet outil peut faciliter les échanges entre l'enseignant débutant et la direction, notamment lors des rencontres de supervisions pédagogiques ou lors d'entrevues d'embauche. De même, lorsque plusieurs enseignants débutants réalisent un portfolio (par exemple, au sein d'une même école ou d'un même groupe de discussion), cela favorise la collaboration et l'échange des idées et facilite donc la création d'une communauté d'apprentissage où les enseignants peuvent partager leurs pratiques et leurs réussites.

Quelques limites liées à la réalisation d'un portfolio

En raison de l'investissement qu'il demande en termes de temps et d'efforts, le portfolio peut occasionner une surcharge de travail chez l'enseignant débutant. Si sa réalisation est obligatoire et qu'elle comporte une évaluation, le portfolio peut également engendrer un

stress chez le novice. Afin d'atténuer ces difficultés, il est essentiel, tel que mentionné plus haut, d'offrir une formation et de l'accompagnement à l'enseignant dans le cadre de la réalisation de son portfolio.

Conclusion

En somme, le portfolio s'avère un outil intéressant pour aider le nouvel enseignant dans son insertion professionnelle. Tout porte à croire que son efficacité sera d'autant plus grande s'il est jumelé à d'autres dispositifs de soutien (mentorat, groupes d'aide, formations, etc.).

Référence

Lévesque, M. et Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : Théorie et pratique*, Les Éditions Logiques.

Chronique sur l'intervention éducative

L'expertise didactique et les nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique

Partie 2 : Des choix qui interpellent l'expertise didactique

Abdelkrim HASNI

Professeur titulaire, didactique des sciences et technologies

Université de Sherbrooke

Membre du CREAS

Membre collaborateur du CRIFPE

Note du responsable de la chronique

Ce texte fait directement suite à celui publié dans le numéro précédent du *Bulletin*. Il s'agit de la deuxième partie d'une réflexion proposée par notre collègue Abdelkrim Hasni quant aux enjeux de l'enseignement en science et technologie à l'heure de l'application des nouveaux programmes d'études au secondaire.

Jean-François Cardin

Nous présentons ici trois constats en lien avec le choix d'appuyer l'élaboration des programmes de « science et technologie » (S & T) prioritairement sur l'approche par compétences (APC). Ces constats interpellent de manière sérieuse l'apport des savoirs disciplinaires à la formation des élèves ainsi que l'expertise didactique.

La place des savoirs disciplinaires dans le discours sur l'APC

Une certaine ambiguïté au regard de la relation entre les savoirs disciplinaires et l'APC marque le discours officiel qui a préparé et accompagné la récente réforme. Cette ambiguïté ouvre la porte à toutes les interprétations possibles et alimente pour une grande partie le débat actuel entre les « pour » et les « contre » de la réforme.

Sur le plan des justifications du recours à l'APC, parmi les arguments avancés, deux méritent d'être rappelés ici, puisqu'ils sont au cœur des finalités éducatives retenues. Le premier repose sur la critique de l'enseignement dis-

ciplinaire. En effet, à l'occasion des États généraux sur l'éducation, on a reproché à l'école « de se concentrer trop exclusivement sur la transmission des savoirs disciplinaires » (MEQ, 1997, p. 32). Le deuxième argument, qui s'inscrit dans le sillage du précédent, est celui par lequel on propose de remédier à cette situation en centrant la formation d'une certaine manière sur l'action : « Le besoin d'acquérir un pouvoir d'action conduit à la notion de compétence, qui est centrale dans le Programme de formation » (MELS, 2006, p. 9).

Les définitions du concept de compétence retenues et les modalités proposées pour son opérationnalisation dans les situations d'enseignement et d'apprentissage risquent de renforcer cette idée véhiculée par les justifications du recours à l'APC.

La manière avec laquelle ces définitions interpellent les enseignements disciplinaires en S & T prend deux formes. D'une part, elles mettent sur un pied d'égalité non seulement les apprentissages disciplinaires et non disciplinaires, mais aussi tous les acquis des élèves, qu'ils soient scolaires ou pas. Ainsi, la compétence « implique la capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt, etc. » (MELS, 2006, p. 9). D'autre part, elles convoquent les savoirs en insistant avant tout sur leur mobilisation et leur utilisation et non pas sur leur élaboration (leur construction) par les élèves.

À cet égard, notons que dans le discours ministériel (et scientifique) sur les compétences, on ne dit pas que l'appropriation des savoirs est inutile. Par ailleurs, ce discours occulte clairement le rôle de l'appropriation des savoirs disciplinaires, en plaçant au cœur du débat l'importance de leur mobilisation comme ressources – privilégiant l'action aux dépens de la conceptualisation (et de la compréhension) –, en présentant l'APC comme remède à ce qui est qualifié de « l'échec » d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires, et en négligeant de souligner et de préciser la circularité possible entre l'appropriation des savoirs et le développement des compétences...

Les impacts potentiels sur les pratiques en classe de S & T

Même si elles sont de nature exploratoire et réalisées auprès d'échantillons limités interdisant toute généralisation, les enquêtes que nous menons depuis 2005 auprès d'enseignants de S & T au secondaire, notamment sur le changement de leur pratique à la suite de la mise en œuvre des nouveaux programmes, permettent de souligner certains constats qui interpellent la mise en œuvre des enseignements disciplinaires : a) les changements de pratiques les plus rapportés ne concernent pas les objets disciplinaires et leur enseignement, mais d'abord l'évaluation et les approches pédagogiques générales (l'approche par projets, l'enseignement coopératif, la « pédagogie du terrain », etc.); b) les enseignants mettent sérieusement en doute le sens accordé aux compétences disciplinaires dans les programmes et dans les documents d'évaluation ou encore dans les manuels scolaires (non clarté et non-uniformité du discours) et soulignent leur manque de formation dans le domaine; c) le discours et les pratiques vont dans le sens d'une séparation des savoirs (des préalables à mobiliser) et des compétences.

L'expertise didactique dans le contexte des nouveaux programmes de S & T

L'exemple récent de l'élaboration de ce qui est appelé *Progression des apprentissages* (MELS, 2010) illustre bien la marginalisation de l'expertise didactique dans la fabrication des récents programmes de S & T. La *Progression des apprentissages* vise à apporter des clarifications aux contenus (savoirs conceptuels) à faire apprendre aux élèves à côté du développement des compétences. Les aspects à considérer pour la description de ces contenus sont loin de découler de l'expertise et des travaux qui portent sur les curriculums de S & T, travaux abondants aussi bien en Amérique du Nord qu'en Europe notamment. D'une part, le comité chargé de la rédaction de ce document devait travailler en respectant un format imposé par le ministère. Ce canevas consiste entre autres à formuler à l'aide d'un verbe d'action ce que l'élève devrait être capable de faire pour chaque connaissance retenue. Ainsi devrait-on écrire, par exemple : « définir la notion de volume »; « choisir l'unité de mesure ap-

propriée »; « nommer les constituants d'une solution »; « décrire le processus de la dissolution électrolytique »; etc. À la lecture de ces exemples, il est facile de constater que ces formulations renvoient de manière incontestable aux objectifs terminaux des programmes par objectifs.

D'autre part, le comité chargé de la rédaction de ce document représente exclusivement l'expérience de terrain (des enseignants du secondaire). Les universitaires concernés par l'enseignement et l'apprentissage des S & T (didacticiens et disciplinaires) n'étaient invités qu'à la phase finale pour donner leur point de vue sur le document produit, pour jouer en quelque sorte le rôle d'instrument de validation. Des questions méritent d'être soulevées à cet effet : N'ont-ils pas d'expertise en lien avec la rédaction des programmes? N'ont-ils pas de disponibilité? Sont-ils déconnectés de la réalité scolaire? L'expertise didactique qu'ils représentent est-elle incompatible avec la logique des compétences? Seul le ministère peut répondre à ces questions.

En guise de conclusion

L'organisation curriculaire actuelle en S & T est déterminée en grande partie par des choix externes à la discipline et ne recourent que secondairement à l'expertise des spécialistes universitaires de l'éducation scientifique. Elle amène par conséquent de nouvelles questions et de nouveaux défis didactiques autant sur le plan de la formation (initiale et continue) que sur le plan de la recherche. Il est important de clarifier la question sur la relation entre les enseignements disciplinaires et l'APC.

Outre le fait que plusieurs reprochent notamment au concept de compétence son origine externe au monde de l'éducation, son manque de clarté ou encore l'absence de véritable réflexion sur ses fondements épistémologiques et théoriques, les contributions à sa clarification et aux modalités de son opérationnalisation dans le cadre de l'élaboration des curriculums semblent privilégier jusqu'à maintenant certaines problématiques particulières. Ces contributions cherchent entre autres à démontrer la pertinence et la signification de l'APC au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage, sa relation avec les courants constructivistes et socioconstructivistes, la manière avec laquelle elle se distingue de l'approche par objectifs, etc. La question de la relation, d'un point de vue didactique, entre l'APC et les enseignements disci-

plinaires reste toutefois peu développée. Cette question mérite d'être sérieusement posée et débattue.

Terminons ce texte avec une remarque importante. Nous avons déjà rappelé ailleurs la nécessité de « développer les compétences en gardant le cap sur les savoirs ». Cet éditorial ne vise donc pas à se positionner « pour » ou « contre » la réforme. Il a pour but principal de susciter un questionnement sur le processus de l'élaboration curriculaire et sur les conditions de la contribution des savoirs disciplinaires, notamment ceux en provenance des S & T, à la formation des élèves.

Références

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Science et technologie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : ministère de l'Éducation.

Chronique de la recherche étudiante

La pratique réflexive : de quoi parle-t-on? De quel point de vue?

Simon COLLIN¹
Université de Montréal - CRIFPE



La pratique réflexive (Schön, 1983) est décidément un concept dans l'air du temps. Inscrite comme compétence professionnelle dans la plupart des programmes de formation initiale d'enseignants (Richardson, 1990) en Occident, elle constitue aussi un paradigme éducatif dominant (p. ex. : Paquay, 1994). Au Québec, elle forme une composante de la compétence 11 et consiste à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ, 2001, p. 127). Cette compétence se voit attribuer un mandat audacieux (Desjardins, 2000) qui semble contraster avec le manque de clarté et de consensus qui la caractérise sur le plan théorique (Beauchamp, 2006).

Dans ce contexte, des études théoriques telles que celle de Beauchamp (2006) s'avèrent précieuses pour mieux comprendre ce concept. En effet, sans une compréhension claire de ce qu'est la pratique réflexive sur le plan théorique, il est difficile de savoir comment la développer chez les futurs enseignants (Beauchamp, 2006). Dans cette perspective, nous proposons de l'aborder du point de vue des premiers concernés : les futurs enseignants. Notre objectif est donc de mieux comprendre les conceptions qu'entretiennent les futurs enseignants à l'égard de la pratique réflexive, ce qui permettrait en retour d'ouvrir des pistes possibles de conceptualisation en lien avec la littérature théorique du domaine. Pour ce faire, nous présentons quelques résultats issus d'une recherche empirique qualitative de nature exploratoire qui s'est déroulée récemment auprès de trois groupes d'enseignants stagiaires de 4^e année du secondaire.

¹ Simon Collin est maintenant professeur à l'UQAM et chercheur associé au CRIFPE. Il était membre étudiant au moment de soumettre cet article.

Un caractère ancré : en premier lieu, la pratique réflexive est perçue en lien étroit avec l'action professionnelle (Schön, 1983) que développent les enseignants stagiaires. Elle semble suscitée par l'acte d'enseigner, notamment par les problèmes qu'il pose, et a pour finalité d'y répondre à court terme en modifiant sa pratique :

ES/EI4 : J'ai présenté un examen à des élèves. Puis suite à l'examen, il y a avait environ 50 % d'échec [...]. Le fait d'arriver puis de se poser la question 'Pourquoi il y a eu tant d'échecs que ça?', c'est une question bien simple. Mais on cherche: 'Est-ce que c'est mes explications qui n'ont pas été assez claires? Est-ce que j'ai donné suffisamment de temps aux élèves pour étudier? Est-ce que les élèves ont de la difficulté? Est-ce que...'. Donc cette réflexion-là permet d'arriver puis de se dire: 'Ok, mes élèves ont échoué pour telles raisons. La prochaine fois, je vais améliorer ça'. [...] Je pense que c'est ça que la réflexion doit avoir comme but: c'est de s'améliorer.

Le caractère ancré de la pratique réflexive, typique de la pensée de Schön (1983), s'oppose donc à une réflexion de nature abstraite et « désincarnée », à l'image du penseur de Rodin.

Un caractère transversal : la pratique réflexive, telle qu'elle est perçue par les enseignants stagiaires, semble aussi se caractériser par son omniprésence dans la pratique :

ES63/EG3 : On ne fait que ça, réfléchir à notre pratique en enseignant. Moi, j'ai trois groupes puis même si j'enseigne pendant la première, deuxième, troisième période, d'un cours à l'autre, je vais modifier un petit quelque chose. On réfléchit constamment à notre pratique.

De par son omniprésence dans l'action professionnelle des enseignants stagiaires, elle semble revêtir un caractère transversal. Dans cette perspective, elle formerait à la fois une compétence à développer en formation initiale et un « moteur » de développement des autres compétences professionnelles. Il y a d'ailleurs tout lieu de croire que la transversalité de la pratique réflexive ne se limiterait pas à l'acte d'enseigner ni au domaine professionnel, mais qu'elle s'appliquerait possiblement à tous les aspects de la vie des individus (OCDE, 2005).

Un caractère éventuellement interactionnel : tels que perçus par les enseignants stagiaires, les autres acteurs éducatifs (pairs, superviseurs universitaires, maîtres associés, équipe-école) peuvent jouer un rôle important pour pousser leur réflexion. Les interactions avec le maître associé, parce que ce dernier est sur place et qu'il connaît bien le contexte dans lequel évolue l'enseignant stagiaire, semblent particulièrement positives :

ES53/EG3 : C'était plus mon enseignant associé qui me servait de support. Chaque fois que j'avais fini un cours, si j'avais le temps, on en parlait: 'Est-ce que ça a été? Qu'est-ce qui s'est passé?'

Ce caractère interactionnel ajoute une dimension collective à la pratique réflexive, laquelle vient s'ajouter à l'aspect individuel qui prévaut majoritairement dans la littérature du domaine (Zeichner et Liston, 1996).

L'analyse des perceptions que les enseignants stagiaires entretiennent vis-à-vis de la pratique réflexive nous amène donc à la caractériser comme un processus ancré, transversal et interactionnel. D'autres perceptions, qui opposent par exemple la pratique réflexive en contexte professionnel et en contexte académique, esquissent des possibilités intéressantes pour préciser davantage la perception de la pratique réflexive par les futurs enseignants. Ceci nous amène à conclure en soulignant que les quelques caractères que nous avons brièvement présentés dans ce texte ne prétendent pas être exhaustifs. Approfondis lors des futures recherches, ils seraient néanmoins susceptibles de contribuer à concevoir, en lien avec la littérature théorique du domaine, la pratique réflexive et son opérationnalisation dans les programmes de formation initiale d'enseignants.

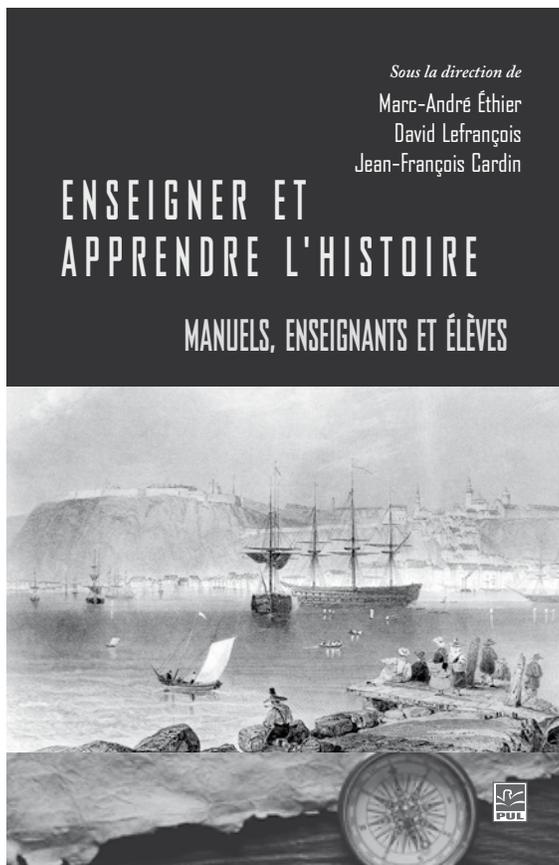
Références

- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: a framework for analysing the literature*. Thèse de doctorat non publiée, Université McGill, Montréal, Québec, Canada.
- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: auteur.
- Organisation et coopération et de développement économiques. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés, résumé*. Extrait le 10 septembre 2010 de http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement. *Recherche et Formation*, 16, 7-33.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. In R. Clift, R. Houston et M. Pugash (dir.), *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and programs* (pp. 3-20). New-York: Teachers college press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New-York: Basic Books.
- Zeichner, K., et Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Vient de paraître

Cardin, J.-F., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. Montréal : Presses de l'Université Laval.

Vincent **BOUTONNET**
Université de Montréal



Cet ouvrage collectif fait le point sur ce qui se fait en didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté dans différents contextes et au travers différentes problématiques. C'est probablement ce qui en fait son principal attrait, sans compter les approches différentes des auteurs selon leurs expériences (des enseignants, des didacticiens, des étudiants au doctorat, des professeurs retraités). Dans la lignée des traditionnels « handbook research », cet ouvrage couvre plusieurs aspects du triangle didactique : le savoir, l'enseignant, l'élève et les relations entre eux. Les auteurs ont ainsi réparti les contributions en cinq parties.

La première partie, *Témoignages : les origines et l'évolution de la didactique au Québec par ceux qui l'ont faite*, rassemble des rétrospectives de « pionniers » de la didactique tels que Michéline Dumont, Christian Laville, Luc Guay et Robert Martineau. Des textes à découvrir qui nous font mesurer l'évolution de la didactique au Québec et de son institutionnalisation progressive. Ils nous rappellent les enjeux de cette discipline et nous invitent à continuer la recherche sur l'accompagnement et la formation des enseignants.

La seconde partie, *Matériel didactique : manuels et autres ressources*, brosse un portrait de l'usage du matériel didactique, mais aussi de l'analyse de leur contenu. Différentes problématiques sont abordées, telles que les visées de formation citoyenne dans les programmes ou les manuels – notamment pour la formation socio-identitaire des élèves –, la question de l'usage des manuels par les enseignants, le contexte de production, l'analyse des consignes ou bien l'usage de la bande dessinée en classe.

La troisième partie, *Enseignants, histoire, éducation à la citoyenneté et représentations*, aborde la question des représentations des enseignants et comment elles façonnent leurs pratiques en classe. Les auteurs décrivent alors différents profils d'enseignants quant à leurs perspectives sur l'éducation à la citoyenneté, la conscience historique ou la place du Soi et de l'Autre dans le passé. Que ce soit en Belgique ou au Québec, ces auteurs notent un certain écart entre des représentations idéales de ce qui pourrait ou devrait être leur enseignement et des pratiques effectives plus variées issues des différents milieux et de leur adaptation.

La quatrième partie, *Élèves, histoire, éducation à la citoyenneté et représentations*, aborde un autre aspect du triangle didactique, à savoir l'élève, et comment il s'approprie et réagit à certains concepts. Encore une fois, ce sont différents auteurs qui abordent le sujet selon des milieux différents et des problématiques particulières. C'est la dimension du temps pour les élèves de maternelle et de premier cycle du primaire, l'engagement citoyen au travers du mouvement altermondialiste ou les représentations sur l'histoire des relations internationales des apprenants gabonais.

La cinquième et dernière partie, *Programmes scolaires et enjeux fondamentaux de la discipline*, regroupe le plus de contributions et offre des approches aussi intéressantes que diversifiées. Nous partons en voyage en Belgique, en Italie, au Gabon, au Québec ou en Catalogne. Ces textes nous invitent à examiner de plus près ces différents contextes et des cas particuliers qui convergent tous vers la question de l'enseignement-apprentissage par compétences ou par concepts, la nature des savoirs historiques, de la formation citoyenne et de la pensée historique. Cette partie nous fait réfléchir sur les différentes politiques éducatives et les pratiques sociales et scolaires qui en sont issues.

Pour résumer, cet ouvrage ambitieux analyse plusieurs problématiques au travers différents milieux, mais ce qui en fait sa grande qualité est cette diversité et cette convergence captivante de toutes ces recherches vers des questions semblables – et parfois les mêmes réponses – sur des enjeux importants de la didactique en histoire et en éducation de la citoyenneté au Québec comme ailleurs.

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et profession*
à visiter le site du Centre à l'adresse **www.crifpe.ca**

Les membres du CRIFPE

Vous pouvez en tout temps consulter les bulletins *Formation et profession*
en vous rendant sur le site du CRIFPE

Chercheurs réguliers

www.crifpe.ca/formationetprofession

Anadon , Marta Élis	UQAC	Gervais , Colette	U Montréal	Mercier , Julien	UQAM	Tardif , Maurice	U Montréal
Bédard , Johanne	U Sherbrooke	Gohier , Christiane	UQAM	Mottet , Martine	U Laval		
Borges , Cecilia	U Montréal	Jeffrey , Denis	U Laval	Mukamurera , Joséphine	U Sherbrooke		
Brassard , André	U Montréal	Karsenti , Thierry	U Montréal	Peters , Martine	UQO		
Cardin , Jean-François	U Laval	Larivée , Serge J.	U Montréal	Poellhuber , Bruno	U Montréal		
Chartrand , Suzanne-G.	U Laval	Larose , François	U Sherbrooke	Portelance , Liliane	UQTR		
Correa Molina , Enrique	U Sherbrooke	Legault , Frédéric	UQAM	Potvin , Patrice	UQAM		
Deaudelin , Colette	U Sherbrooke	Lessard , Claude	U Montréal	Raby , Carole	UQAM		
Dembélé , Martial	U Montréal	Loiola , Francisco	U Montréal	Riopel , Martin	UQAM		
Desbiens , Jean-François	U Sherbrooke	Malo , Annie	U Montréal	Savoie-Zajc , Lorraine	UQO		
Éthier , Marc-André	U Montréal	Maroy , Christian	U Montréal	Simard , Denis	U Laval		
Falardeau , Érick	U Laval	Martineau , Stéphane	UQTR	Solar , Claudie	U Montréal		
Gauthier , Clermont	U Laval	Maubant , Philippe	U Sherbrooke	Spallanzani , Carlo	U Sherbrooke		

Chercheurs associés

Archambault , Hélène	U Alberta	Cividini , Monica	UQAC	Guillemette , François	UQTR	Richard , Mario	UQAM
Biron , Diane	U Sherbrooke	Collin , Simon	UQAM	Hébert , Manon	U Montréal	Saussez , Frédéric	U Sherbrooke
Bissonnette , Steve	UQO	Couture , Christine	UQAC	Kaszap , Margot	U Laval	Terrisse , Bernard	UQAM
Blaser , Christiane	U Sherbrooke	Crespo , Manuel	U Montréal	Lacourse , France	U Sherbrooke	Tremblay , Ophélie	UQAM
Boivin , Marie-Claude	U Montréal	David , Robert	U Montréal	Lataille-Démoré , Diane	U Laurentienne	Turcotte , Sylvain	U Sherbrooke
Boublil-Ekimova , Helena	U Laval	Desjardins , Julie	U Sherbrooke	Lefrançois , David	UQO	Voyer , Brigitte	UQAM
Bouhon , Mathieu	U Sherbrooke	Dezutter , Olivier	U Sherbrooke	Lepage , Michel	U Montréal	Zourhhal , Ahmed	UQAC
Boudreau , Pierre	U Ottawa	Émery-Bruneau , Judith	UQO	Leroux , Mylène	UQO		
Bourque , Jimmy	U Moncton	Gagnon , Mathieu	UQAC	LeVasseur , Louis	U Laval		
Boutet , Marc	U Sherbrooke	Gérin-Lajoie , Diane	OISE-U Toronto	Moldoveanu , Mirela	U Sherbrooke		
Carignan , Isabelle	U Sherbrooke	Giroux , Patrick	UQAC	Montgomery , Cameron	U Ottawa		
Charland , Patrick	UQAM	Grenon , Vincent	U Sherbrooke	Pellerin , Gloria	UQAT		

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin, Université de Montréal
90, Vincent d'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9

