Autoethnographie au secondaire en contexte scolaire québécois : représentations des tensions vécues lors d'incidents critiques

Joannie St-Pierre

Thèse soumise dans le cadre des exigences du programme de
Doctorat en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Joannie St-Pierre, Ottawa, Canada, 2021

Table des matières

Table des matières ... ii
Légende ... vi
Résumé ... viii
Remerciements ... ix
1. Introduction : Mes balbutiements en éclosion ... 1
2. Problématique : J'ai lié ... 4
2.1. Des interventions éducatives empreintes d'incertitudes ... 4
2.2. La pertinence et les limites de la recherche ... 7
3. Recension des écrits : J'ai lu ... 11
3.1. Le travail : entre le prescrit et le réel ... 14
3.1.1. Tensions liées au travail quant aux contraintes temporelles ... 15
3.1.2. Tensions liées au travail quant aux contraintes matérielles ... 15
3.1.3. Tensions liées au travail quant à la promotion d'approches pédagogiques ... 16
3.1.4. Tensions liées au travail quant à l'usage de soi ... 18
3.1.5. Ce que je retiens des tensions liées au travail enseignant ... 19
3.2. L'identité : entre le rapport à soi et le rapport à autrui ... 21
3.2.1. Tensions liées à l'identité quant à la construction d'un *soi* subjectif ... 21
3.2.2. Tensions liées à l'identité quant aux représentations de l'autre ... 28
3.2.3. Ce que je retiens des tensions liées à l'identité ... 31
4. Cadre conceptuel : J'ai expériencié ... 34
4.1. Les incidents critiques au cœur du désordre scolaire ... 34
4.2. La construction identitaire professionnelle ... 36
4.2.1. D'une culture professionnelle ... 37
4.2.2. À une construction identitaire professionnelle ... 39
4.3. Le travail ... 45
4.3.1. Les transformations du travail ... 45
4.3.2. Le travail enseignant au Québec ... 53
4.4. L'éthique ... 67
4.4.1. Le perfectionnisme ... 67
4.4.2. Le libéralisme ... 69

4.4.3. Le contexte professionnel québécois 70
4.4.4. L'intervention éducative professionnelle ajustée en contexte éthique néolibéral 76
4.5. Questions de recherche 81
5. Méthodologie : J'ai réfléchi 83
5.1. Ontologie 83
5.2. Épistémologie 84
5.3. Méthodologie 85
5.3.1. Analyse qualitative de l'expérience 87
5.3.2. Cheminement vers l'autoethnographie 89
5.4. Méthodes et instruments de collecte de données 105
5.4.1. Méthode du récit autobiographique 105
5.4.2. Méthode des incidents critiques 108
5.4.3. Méthode de l'autoconfrontation 123
5.5. Analyse des données 128
5.5.1. Analyse en mode écriture 129
5.5.2. Analyse thématique en continu 131
5.6. Critères de rigueur 133
5.7. Terrain de recherche 135
5.8. Présentation des résultats 139
5.8.1. Mise en exergue 140
5.8.2. Incident du… 140
5.8.3. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation 141
5.8.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues 141
5.8.5. L'analyse thématique 143
5.8.6. Les particularités stylistiques 143
6. Résultats : J'ai construit mon identité 144
6.1. Le rapport à soi 144
6.1.1. Tensions liées aux bavardages dans les aires communes 144
6.1.2. Tensions liées aux bavardages en classe 149
6.1.3. Tensions liées aux appréciations et aux dépréciations que formulent les élèves à l'égard du travail enseignant 165
6.2. Le rapport à l'autre 174
6.2.1. Tensions liées à la pluriethnicité 174

6.2.2. Tensions liées à l'hétérogénéité comportementale et à ma subjectivité 179
6.3. Le rapport à la francophonie. 185
6.3.1. Tensions liées au rôle de passeuse ou de passeur culturel (1re partie) 186
6.3.2. Tensions liées au rôle de passeuse ou de passeur culturel (2e partie) 193
6.4. Analyse des thématiques liées à l'identité 198
6.4.1. Un rapport à soi en recherche de congruence 198
6.4.2. Un rapport à l'autre idéalisé 204
6.4.3. Un rapport à la francophonie individualisé 207
7. Résultats : J'ai construit ma professionnalité 212
7.1. Le rapport au savoir-faire et au savoir-être 212
7.1.1. Tensions liées à la planification 212
7.1.2. Tensions liées aux traces écrites 228
7.2. Le rapport au *pouvoir faire* travailler 235
7.2.1. Tensions liées à l'engagement des élèves 236
7.2.2. Tensions liées aux appréciations et aux dépréciations que formulent les élèves à l'égard du travail 240
7.3. Analyse des thématiques liées au travail 251
7.3.1. Un rapport au savoir-faire et au savoir-être dans une visibilité/invisibilité 251
7.3.2. Un rapport au *pouvoir faire* reposant sur un engagement matériel 253
7.3.3. Un rapport au *pouvoir faire* reposant sur un engagement de soi 255
8. Résultats : J'ai construit mes interventions éthicisées 259
8.1.1. Tensions liées à l'organisation spatiale de la classe : vers une collaboration 259
8.1.2. Tensions liées à l'organisation spatiale de la classe : vers une imposition 264
8.2. Le rapport à l'égalité 273
8.2.1. Tensions liées au mérite 273
8.3. Le rapport à la bienveillance 280
8.3.1. Tensions liées aux normes scolaires formelles et informelles 281
8.3.2. Tensions liées à la vulnérabilité des élèves 285
8.3.3. Tensions liées au sentiment d'irrespect 293
8.4. Analyse des thématiques liées à l'éthique 305
8.4.1. Un rapport au pouvoir personnalisé 305
8.4.2. Un rapport à l'égalité subjectif 308
8.4.3. Un rapport à la bienveillance dominant 310

9. Discussion : J'ai appris 315
9.1. Les tensions au sein des constructions identitaires en interaction 315
9.1.1. Des représentations de l'autre aux représentations de soi 315
9.1.2. Des représentations de soi en construction au cours d'interactions et d'introspections 325
9.2. Les tensions au sein des transformations du travail 333
9.2.1. Un travail en contexte post-taylorisme dans un cadre scolaire post-bureaucratique 334
9.3. Les tensions au sein des interventions éducatives éthicisées 346
9.3.1. L'éthicisation de la relation enseignant-élève en cette ère néolibérale 346
10. Conclusion : Ma plénitude effervescente 361
Annexe 1 370
Annexe 2 371
Annexe 3 378
Annexe 4 379
Annexe 5 380
Annexe 6 381
Annexe 7 382
Annexe 8 383
Annexe 9 384
Annexe 10 385
Annexe 11 386
Annexe 12 387
Annexe 13 393
Annexe 14 394
Références 395

Légende

COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
EA	Entretien Arielle
EB	Entretien Béatrice
EH	Entretien Heidi
EK	Entretien Kim
EM	Entretien Maria
EP	Entretien Patricia
ENS	Actrice ou acteur œuvrant au sein de mon école secondaire
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
JDB	Journal de bord
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*

* Le ministre et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec sont désignés sous le nom de ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur selon le décret 1275-2018 du 18 octobre 2018 (LégisQuébec, 2020). Dans le cadre de ma recherche, afin de simplifier la compréhension, je fais référence au ministère et au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur à l'aide de l'acronyme *MEES*.

* Cette thèse est conforme aux propositions de rectifications de l’orthographe.

* Pour ne pas semer la confusion entre les extraits cités et mon jargon faisant écart à la langue formelle écrite, j’utilise l’italique pour dénoter ces cas (certaines onomatopées, certaines citations d’écriteaux, certaines oralités transcrites telles quelles, etc.).

Résumé

L'objectif de mon autoethnographie est de comprendre les tensions qu'engendrent les incidents critiques que je vis en salle de classe. Moi, doctorante et enseignante en français au palier secondaire en contexte scolaire québécois d'une région frontalière (Québec/Ontario), j'approfondis dans les dix chapitres de ma thèse mes représentations des tensions que je vis lorsque j'ajuste mes interventions éducatives dans mes classes.

La recension des écrits et le cadre conceptuel orientent ma compréhension des constructions identitaires, professionnelles et éthiques qui découlent d'incidents critiques. À l'aide de la méthode du récit autobiographique, de la méthode des incidents critiques et de la méthode de l'autoconfrontation, j'appréhende certaines données liées à mes représentations personnelles. Puis, la description de mes incidents ainsi que les similitudes et les distinctions entre mes représentations et celles de collègues œuvrant dans mon école (six participantes à des entretiens et trente-trois collègues dont les propos sont rapportés dans mon journal de bord audionumérique) s'ensuivent. L'analyse en mode écriture et l'analyse thématique en continu m'amènent à approfondir des tensions dues aux transformations identitaires, aux transformations du travail enseignant et aux médiations éthiques. Finalement, quatre recommandations concluent cette thèse.

Cette autoethnographie permet l'engagement dans des réflexions partagées à propos d'une préoccupation majeure en enseignement : l'incertitude liée aux possibles perturbations découlant d'incidents critiques. Malgré l'accent mis sur ma subjectivité, la qualité évocatrice d'une recherche autoethnographique, à travers la description de mon quotidien empreint de tensions, témoigne de la complexité d'un vécu professionnel qui est, à ma connaissance, peu abordée de façon descriptive et nuancée.

Remerciements

Merci à toutes les organisations qui ont financé la poursuite de mes études au troisième cycle universitaire : le Conseil de recherches en sciences humaines, l'Université d'Ottawa et les fonds Marjolaine et Rodrigue Gagné.

Merci à tous les professeurs qui m'ont tant appris. Un grand merci tout particulièrement à mon directeur de thèse, Raymond Leblanc, qui a cru en mes capacités et qui m'a encouragée avec justesse et bienveillance; à Nathalie Bélanger, qui a été un modèle de professionnalisme, de délicatesse et de tact; à Phyllis Dalley, qui a aiguisé mon esprit critique avec authenticité; à Claire Duchesne, qui a généreusement pisté mes écrits avec rigueur et sincérité; à Christiane Gohier, qui avec finesse a homologué ma démarche.

Merci à mon entourage : à mes amis, Brigitte Murray et Albert Quintal, qui m'ont conseillée et sécurisée; à mes collègues enseignantes et enseignants, qui m'ont écoutée et qui se sont ouverts à moi; à mes élèves, qui m'ont motivée et inspirée.

Un immense merci à ma famille : à mon conjoint, Dennis Giguère, qui m'a prêté main-forte au quotidien; à mes parents, Jocelyne Caron et François St-Pierre, qui ont accueilli mes confidences et qui m'ont enhardie.

Et un gigantesque merci à mes enfants, Anaé, Élias et Livia Giguère, à qui je dédis cette thèse. Merci de vos encouragements, de votre patience, de vos éclats de rire. Merci d'être curieux et aimants, d'être ma joie et mon illumination.

1. Introduction : Mes balbutiements en éclosion

> Mon introduction arbore l'intitulé de *balbutiements en éclosion* étant donné que l'incubation de ma problématique s'enracine dans mon expérience professionnelle. Comme ma subjectivité est au cœur de ma thèse, l'exposition de mon sujet de recherche ne peut s'en abstraire. Le format de cette thèse est particulier : souhaitant trouver l'équilibre entre les normes universitaires plus habituelles et mon ancrage autoethnographique, je choisis d'incorporer mes élans subjectifs en amplifiant la marge de gauche et en la marquant à l'aide d'un trait continu. Ces élans sont cohérents avec la personne que j'étais et celle que je suis maintenant : j'explicite la façon dont les écrits scientifiques résonnent en moi, et ce, tant par mes souvenirs de mon rôle d'élève et d'étudiante que par mon expérience actuelle d'enseignante et de doctorante. Les représentations que je m'en fais traduisent une forme d'analyse spontanée qui relève de ma subjectivité en opposition à l'analyse fondée sur les écrits scientifiques qui se développe davantage dans le corps traditionnel de la thèse. Je vous invite à venir à ma rencontre en faisant la découverte de mes récits. Débutons par l'introduction et par la problématique.

L'objectif de ma recherche est de comprendre les tensions qui émanent de la profession enseignante, et ce, au fil de la description d'incidents critiques que mes collègues et moi-même avons expérienciés. En accord avec une vision réciproque de la construction au quotidien de mon vécu, la désignation *expérienciée* rappelle l'ancrage d'un rapport à l'autre, d'un « vivre-ensemble quotidien » (Labelle, 2004, p. 59).

Mes collègues et moi enseignons au palier secondaire et nous ajustons nos interventions éducatives[1] dans nos classes en contexte scolaire québécois. La pertinence de scruter les incidents critiques en salle de classe, soit ces événements qui causent du désordre scolaire (Barrère, 2002b), est liée au fait que les possibles perturbations du climat de classe (Archambault et Chouinard, 2004; Doyle, 2006; Perrenoud, 1996, 1999, 2001) font partie des préoccupations majeures qui

[1] L'*intervention éducative professionnelle ajustée* est définie dans le quatrième chapitre (Cadre conceptuel : J'ai expérienci). Notons pour l'instant que dans ma thèse, le terme *intervention* est souvent utilisé par souci de concision.

mettent sous tension les membres du corps enseignant (Le Prévost, 2010; Lessard et Schmidt, 2011; Léveillé et Dufour, 1999; Nault et Fijalkow, 1999; Troncin, 2011; Zakhartchouk, 2001, 2014). Ces incidents débordent de « la mise en scène sociale de la classe » et peuvent entrainer une escalade collective (Barrère, 2002b, p. 4). L'intentionnalité ou la non-intentionnalité ainsi que le sens que l'on donne à l'incident d'un angle critique importent. L'ajout du qualificatif *critique* fait référence au fait que l'interprétation attribuée à cet événement (Tripp, 1993) est fondamentale à sa catégorisation au registre d'incident.

> Parce que je suis enseignante en français au secondaire depuis 2009, il me paraissait opportun, dès mon inscription au troisième cycle universitaire, que ma thèse devait offrir un éclaircissement des tensions, en pénétrant le vécu enseignant et en reflétant mes expériences professionnelles. Dans les écrits que j'ai consultés à ce jour, je n'ai pas reconnu cette mise en tension telle que je l'ai expérienciée dans le feu de l'action de ma salle de classe. À ma connaissance, peu de chercheuses et chercheurs démystifient ces mises en tension de façon descriptive et nuancée. J'ai l'impression que la complexité de mes interventions éducatives ajustées passe sous silence et que les tensions demeurent imprécises.

Cette thèse se divise en dix chapitres. De façon personnalisée et en cohérence avec le ton personnel qui construit ma thèse, le troisième chapitre s'intitule « Recension des écrits : J'ai lu ». Ensuite, tant ma problématique que mon expérience sont situées en fonction d'ancrages conceptuels. Déjà, il est intéressant de noter que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2004) associait le clientélisme et l'accent mis sur les résultats scolaires comme des facteurs contribuant à la dévalorisation du travail des professionnelles et des professionnels de l'enseignement. C'est donc dans ce contexte où le travail est transformé et transforme aussi les travailleurs (Lallement, 2011) que l'angle de la professionnalisation est considéré (Cattonar et Maroy, 2012). Pour ce faire, l'identité qui s'y construit, nichée au cœur de la culture du travail (Kaddouri, 2019), demande que l'on s'attarde à sa dynamique collective et à sa dynamique individuelle. C'est en appréhendant les ressemblances et les différences entre mes représentations et celles de mes collègues que les concepts entourant la profession et l'identité professionnelle sont scrutés et que les interventions reposant sur un jugement éthique professionnel sont abordées dans

ce quatrième chapitre dénommé « Cadre conceptuel : J'ai expériencié ». La question de recherche y est spécifiée. Dans le cadre de cette thèse, je poursuis le but de comprendre les tensions vécues lors d'incidents critiques en salle de classe. Pour ce faire, je décris les incidents que moi, enseignante en français au second cycle du secondaire œuvrant dans une école en région frontalière du Québec, vis en salle de classe. Je soulève les ressemblances et les distinctions entre mes représentations des tensions qui en découlent ainsi que celles de mes collègues enseignantes et enseignants au premier et au second cycle du secondaire (six participantes à des entretiens et trente-trois collègues dont les propos sont rapportés dans mon journal de bord audionumérique). J'approfondis les façons dont les transformations identitaires, les transformations du travail enseignant et les médiations éthiques nous mettent en tension.

Dans mon expérience s'inscrivent tant mes pratiques, mes émotions que mes réflexions (Dewey, 1934/2005). Pour étudier l'expérience comme le fruit de constructions enactées (Loiola et Masciotra, 2019)[2], les précisions méthodologiques entourant mon autoethnographie spécifient les apports de ma subjectivité et des représentations de mes collègues. Il est à noter que cette comparaison ne cherche pas à louanger quelconques pratiques gagnantes, mais plutôt à déplacer mon regard et ainsi repérer des préoccupations et des représentations communes ou différentes (Malet, 2011). « Méthodologie : J'ai réfléchi » désigne ce cinquième chapitre.

Une volumineuse description d'incidents critiques (173 pages) se trouve sous-divisée en trois chapitres (chapitre 6 – « Résultats : J'ai construit mon identité »; chapitre 7 – « Résultats : J'ai construit ma professionnalité »; chapitre 8 – « Résultats : J'ai construit mes interventions éthicisées[3] »). Ces chapitres sont suivis d'une discussion, intitulée « Discussion : J'ai appris », qui synthétise thématiquement ma compréhension des tensions dans ma profession. Reconnaissant l'axe émancipateur qu'engendrent mes récits, je termine cette thèse en formulant quatre recommandations contenues dans « Conclusion : ma plénitude effervescente ».

Poursuivons dans le deuxième chapitre présentant la problématique par l'entremise des ponts que je construis entre mes expériences et ma recherche (Problématique : J'ai lié).

[2] L'énaction est définie dans le chapitre 5 (Méthodologie : J'ai réfléchi).
[3] L'éthicisation est définie dans le chapitre 4 (Cadre conceptuel : J'ai expériencié).

2. Problématique : J'ai lié

De l'incertitude, au sein d'un travail enseignant qui s'est complexifié et intensifié, émanent des tensions (Tardif, 2012). Dans un modèle professionnel prônant la pratique réflexive (Cattonar et Maroy, 2000, 2012), il est pertinent, tant sous l'angle pratique que scientifique, d'aborder les interventions éducatives professionnelles ajustées (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002; Lenoir, 2009) mises en œuvre pour résorber le désordre scolaire (Barrère, 2002a; Carra et Boxberger, 2018; Périer, 2004, 2014).

2.1. Des interventions éducatives empreintes d'incertitudes

Dans le feu de l'action, les pensées et les actions des professionnelles et des professionnels de l'enseignement sont gérées dans l'immédiateté, l'imprévisibilité et la simultanéité des actes qui se déroulent en classe (Doyle, 2006). La contingence, la rapidité, la visibilité et l'historicité de la classe actualisent en simultanéité et en complexité les actes des professionnels de l'enseignement (Archambault et Chouinard, 2004). Chaque situation étant unique et pouvant se transformer en conflit de valeur (Schön, 1994), elle fait vivre de possibles tensions attribuables à l'incertitude qui s'y rattache (Perrenoud, 1996; Tardif et Lessard, 1999). En effet, une certaine incertitude règne dans la contingence de la salle de classe où domine l'indétermination (Ermakoff, 2013).

> Inspirée de la lecture de ces termes (immédiateté, imprévisibilité, simultanéité, contingence, rapidité, visibilité et historicité et complexité), j'avais développé une proposition et entrepris mon doctorat en 2014. Ces mots constituaient une amorce aux balbutiements qui exprimaient un tant soit peu mon vécu professionnel. Incertitude, voilà le mot-clé que j'avais tant cherché pour décrire mon vécu d'enseignante au secondaire! Jubilatoire avait été le moment où j'étais tombée, lors de ma deuxième session d'études, sur un livre de Perrenoud (1996) à la bibliothèque. Ses mots faisaient écho à la représentation que j'avais de mon travail enseignant : les professionnelles et les professionnels de l'enseignement réfléchissent dans le feu de l'action et agissent (ou pas) dans l'urgence (Perrenoud, 1996).

Lorsque le personnel enseignant doit composer avec de l'ambiguïté ou la contiguïté des possibles (Barrère et Martuccelli, 1998), les membres du corps enseignant ont la possibilité d'imaginer de multiples scénarios potentiels (Ermakoff, 2013). De l'incertitude des possibles résultent diverses tensions (Bucheton, 2009; Faulkner, 2010; Lallement, 2007; Perrenoud, 1996; Ogien et Quéré, 2006; Schön, 1994). Les tensions sont des processus qui traduisent une médiation (Lenoir, 2009) qui s'effectue dans le but de recadrer dialectiquement (Szesztay, 2004) les interventions éducatives professionnelles (Lenoir et collab., 2002; Lenoir, 2009).

Lantheaume (2008) et Cattonar (2006) distinguent deux perspectives sous lesquels peuvent être comprises ces tensions : une au regard d'un idéal professionnel et d'un contexte de travail dont l'arrimage peut être conflictuel et une seconde considérant les mutations du travail en cette ère contemporaine. Plus précisément, les membres du corps enseignant concilient des impératifs de rendements et un quotidien nécessitant l'utilisation du *soi* comme un outil de travail (Barrère, 2002a; Cattonar, 2006; Lantheaume, 2008). Les tensions sont donc associées à la complexité croissante de la pratique enseignante (Cattonar, 2006; Hélou et Lantheaume, 2008; Lantheaume, 2008; Tardif et Lassard, 1999), mais aussi aux contradictions entre le travail prescrit et le travail réel. Le travail prescrit représente « ce qui est attendu du travailleur et formalisé dans des procédures, des directives, des marches à suivre, des codes, des programmes » (Maulini, 2010, p. 23). Le travail réel est « ce que l'opérateur produit et a le sentiment de produire effectivement, tantôt en deçà, tantôt au-delà des règles et des attentes formelles » (Maulini, 2010, p. 23). Entre le travail prescrit et le travail réel, les professionnelles et les professionnels de l'enseignement doivent combler les écarts en déployant des compétences relevant de la sphère personnelle (Barrère, 2002b; Maroy, 2006; Maulini, 2010).

D'autre part, le changement social a influé des transformations dans le travail enseignant. Selon Barrère (2002b), Cattonar (2006), Dubet (2002) et Tardif (2012), la composition des publics scolaires est plus hétérogène qu'auparavant et l'école est désormais le tronc commun de la société[4]. Dans bien des milieux scolaires, l'obligation de fréquentation rassemble tous les jeunes dans leurs différences (langue, revenu, famille, statut, culture, religion, etc.). Les professionnelles et les professionnels de l'enseignement accompagnent les élèves vers la *réussite scolaire pour tous* en s'ajustant aux divergences quant aux difficultés d'apprentissage et quant aux difficultés

[4] Par « tronc commun de la société », j'illustre le fait que l'école est la tige principale au sein de laquelle tous les élèves transigent pour se préparer à leur vie future.

comportementales. Ils doivent s'occuper des élèves à risque, compenser les difficultés d'apprentissage ou, encore, intégrer dans un programme commun les élèves d'appartenances ethnoculturelles diverses. Ils doivent promouvoir de nouvelles valeurs (environnementales et d'ouverture à l'autre), tenter d'éviter les conflits et d'éliminer la violence à l'école… « Bref, ce qu'on exige aujourd'hui [des enseignantes et] des enseignants a peu de choses à voir avec ce qu'on exigeait d'eux il y a encore à peine une trentaine d'années. » (Tardif, 2012, p. 4) Cette complexification et cette intensification du travail enseignant (Tardif, 2012) peuvent avoir des répercussions non seulement sur les sollicitations implicites du travail, mais aussi sur l'identité professionnelle (Cattonar et Maroy, 2012; Demailly et de la Broise, 2009; Tardif et Lessard, 1999). Peaufiner notre compréhension des tensions associées à l'hétérogénéité sociale dérivant de la massification scolaire ainsi qu'à la transformation du travail enseignant est pertinent (Cattonar, 2006).

> Eurêka! Je venais de trouver mon filon de recherche, soit les tensions qui peuvent découler de la complexité et de l'intensité du travail ainsi que de la massification scolaire. C'est dans ce contexte professionnel en tension que les membres du corps enseignant doivent ajuster leurs interventions éducatives professionnelles… Mais à quelles situations s'ajustent-ils?
>
> Les premières lectures qui ont inspiré ma problématique m'ont exposée à une panoplie d'intitulés qui nuancent l'approche des situations requérant des interventions éducatives professionnelles ajustées : imprévus, interstices, perturbations, incidents critiques... Afin de circonscrire ma compréhension du désordre scolaire à des situations ciblées, j'ai choisi d'approfondir les incidents critiques[5].

Un incident

> peut avoir de graves conséquences selon la manière dont il est géré par [l'enseignante ou] l'enseignant. Il suspend le cours de la classe et fait passer au deuxième plan les objectifs pédagogiques du cours au profit de la seule urgence : reprendre le contrôle de la situation et la restabiliser d'une manière ou d'une autre. Par définition, l'incident, et en cela il se distingue de la simple indiscipline, interdit, par sa force et sa viabilité, l'ignorance assumée de [l'enseignante ou de] l'enseignant, la stratégie des « yeux

[5] Le concept d'*incident critique* est approfondi dans le quatrième chapitre (Cadre conceptuel : J'ai expériencié). Notons pour l'instant que dans ma thèse, le terme *incident* est souvent utilisé par souci de concision.

> fermés » qui autorise l'absence de réaction. L'incident exige une réponse. L'incident n'est pas forcément intentionnel et [l'enseignante ou] l'enseignant lui-même peut en être producteur. Il est une confrontation brève de face-à-face, de deux élèves ou [d'une enseignante ou] d'un enseignant et [d'une ou] d'un élève. Son caractère individuel prime d'emblée, même s'il est relayé par la suite par d'autres protagonistes, ou par l'ensemble de la classe. (Barrère, 2002b, p. 4)

Pouvant être la source du désordre scolaire, voyons les raisons pour lesquelles il est pertinent de s'intéresser aux incidents.

2.2. La pertinence et les limites de la recherche

Il est pertinent de prêter attention aux incidents parce qu'ils ont des conséquences tant sur les élèves que sur les membres du corps enseignant. De plus, cette thèse ajoute une différente assise à la compréhension des souffrances que peuvent vivre ces derniers face au désordre scolaire.

D'abord, les incidents entrainent des conséquences. À titre d'exemple, Carra et Boxberger (2018) affirment que les bruits, les comportements agités, les attitudes de récalcitrants par rapport au travail ou les multiples oppositions semblent anodins, mais ces écarts à la normativité scolaire, par leur intensité ou par leur récurrence, altèrent l'ordre. Merle (2002) ajoute que les interventions, qui visent à contenir des interactions perturbatrices, altèrent les représentations des élèves. Elles transforment ou bouleversent les représentations que les élèves se font du personnel enseignant, mais aussi des idéaux qu'ils relient à l'univers éducatif : « Ce sont des interactions qui amènent [l'actrice ou] l'acteur à penser que ce ne sera plus comme avant, qu'on ne l'y reprendra plus, ou qu'une page est tournée. » (Merle, 2002, p. 32) Les interactions perturbatrices nuisent à l'apprentissage des élèves et font émerger des émotions négatives (Merle, 2002). En plus de ces impacts négatifs sur les élèves, ces possibles désordres scolaires sont redoutés par les membres du corps enseignant (Barrère, 2002b). Ils peuvent être vécus comme des violences (Carra et Boxberger, 2018) et engendrer des souffrances chez les professionnelles et les professionnels de l'enseignement (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018). Les possibles expansions ou proliférations de ces désordres peuvent faire vivre de douces violences ou, encore, des micros-agressions s'ils minent « l'ordre scolaire de l'intérieur » (Barrère, 2002b, p. 4). Ils peuvent également atteindre personnellement ceux-ci et les « use[r] » singulièrement en les gardant en alerte (Barrère, 2002b, p. 4).

> À la lecture de ces écrits, j'en suis moi aussi à me demander si les désordres scolaires que j'ai vécus depuis mes débuts dans la profession, ces événements que j'interprète comme susceptibles de fragiliser l'ordre scolaire, n'auraient pas parfois été vécus comme de micros-agressions. Ce faisant, il me semble que l'étude de ces situations pourrait être non seulement révélatrice par rapport à la profession, mais aussi émancipatrice pour l'ancienne élève et étudiante que j'étais et l'actuelle enseignante et doctorante que je suis.

Ensuite, cette thèse amène un éclairage différent pouvant alimenter les réflexions sur les problématiques liées à la gestion de classe et à l'exode de la profession enseignante. En effet, selon Lessard et Schmidt (2011), plusieurs auteures et auteurs formulent des recommandations faisant miroiter qu'un désordre scolaire est évitable et qu'un équilibre peut être atteint. En accord avec ces chercheurs, il est vrai que plusieurs guides proposent des méthodes efficaces et des stratégies clés en main pour réduire les possibles désordres scolaires. Ces guides se taillent une place dans les librairies fournissant les facultés d'éducation québécoises (ex. Caron, 2012; Frey, 2015; Leroux et Paré, 2016; Nault et Lacourse, 2016). Préconisant un axe préventif, ces publications cadrent avec les préoccupations actuelles des futurs professionnelles et professionnels de l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2004) et répondent au besoin de développer des compétences en gestion de classe, comme le souhaite le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2001). Pourtant, un exode de la profession en Amérique du Nord se poursuit (Duchesne, 2011), et la gestion de classe demeure l'un des facteurs poussant les nouveaux membres à quitter la profession au cours des cinq premières années de leur pratique (Archambault et Chouinard, 2004).

La clé de l'exode de la profession réside peut-être dans les diverses tensions vécues dans un travail qui s'est complexifié et intensifié (Tardif, 2012). Ces tensions ont peut-être un axe commun qui les relie au travail contemporain, à un changement sociétal qui modifie les tâches et redéfinit la profession enseignante (Cattonar, Lessard et Maroy, 2010; Cattonar et Maroy, 2012; Corriveau, Boyer et Fernandez, 2009; Demailly et de la Broise, 2009; Lang, 1999; Maubant, Roger et Lejeune, 2013; Maroy, 2005, 2006, 2008). Les ouvrages n'effleurent peut-être qu'un angle de la gestion de classe en la présentant comme un allant de soi qui devrait être mis en place, et ce faisant, le

caractère situé qui construit un vécu unique et personnel à chaque professionnelle ou professionnel de l'enseignent en est épuré.

De plus, il est difficile de « construire un ordre en classe dans un contexte de résistance des élèves à l'emprise scolaire, interrogeant de manière récurrente la construction d'une autorité enseignante » (Carra et Boxberger, 2018, p. 130). Une compréhension du désordre scolaire exige peut-être une réflexion plus identitaire (Demailly et de la Broise, 2009) que prescriptive. Dans cette visée, aborder les tensions professionnelles par l'entremise des incidents que les membres du corps enseignant vivent est un moyen d'offrir un recul nécessaire à l'auto-analyse des pratiques (Carra et Boxberger, 2018).

Quant à la pertinence scientifique, il est à noter que le premier ancrage des données de cette recherche fait écho à ma propre expérience. Je deviens moi-même objet de recherche. Ce positionnement, axé sur ma subjectivité, me donne accès à mon expérience enseignante, soit cette « organisation dynamique de la conduite dans le cadre des transactions entre un organisme et son environnement » (Quéré, 2014, p. 4). Au fil de mes descriptions et de mes réflexions avouant mes préoccupations avec transparence, cet accès me permet d'explorer, comme peu de chercheuses et de chercheurs — à ma connaissance — l'ont fait, les incidents que j'ai vécus et les tensions qui en émanent. Alimorad (2014) confirme ma présomption et remarque aussi que peu d'études traitent du vécu, des tensions, des principes, des valeurs ou des jugements éthiques auxquels les professionnelles et les professionnels de l'enseignement font face dans leur quotidien.

Certes, positionner ma subjectivité au centre de ma recherche restreint celle-ci à mes représentations et à celles de mes collègues. De plus, mes incidents ne sont pas généralisables. Toutefois, les descriptions approfondissant mes incidents et ceux de mes collègues, dans leur singularité et dans leur dynamisme (Baconnet et Bucheton, 2011), me permettent une analyse « fine graine » de ceux-ci (Bucheton, 2009, p. 14) et une compréhension des tensions qui en découlent (Paillé et Mucchielli, 2012). Parce que les possibilités d'ajustements sont innombrables, dans un « horizon d'attentes chargé d'incertitudes, de tensions, d'angoisses, où peuvent actualiser certaines de ses préoccupations » (Bucheton, 2009, p. 16), saisir le vécu enseignant par l'entremise des tensions s'avère pertinent (Talanquer, Tomanek et Novodvorsky, 2007). Ce vécu constitue une

partie « peu visible et peu dicible du travail, une source de honte » (Lantheaume, 2008, p. 50) digne de l'intitulé *tabou* dans la profession (Barrère, 2001, 2002a; Nault et Fijalkow, 1999).

> En début de recherche, le chemin à travers ce « peu visible et peu dicible » (Lantheaume, 2008, p. 50) me paraissait encore peu balisé. La recension des écrits m'a aidée à défricher un sentier où se dessine un certain itinéraire de recherche.

3. Recension des écrits : J'ai lu

> En 2014, alors que j'explorais les divers angles possibles pour comprendre mon vécu enseignant, j'ai sélectionné une panoplie de livres portant sur ce travail. Entre deux rangées de la bibliothèque, j'ai feuilleté « Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels » de Tardif et Lessard (1999).

L'étude de Tardif et Lessard (1999) met en lumière les tensions internes du travail enseignant au Québec. Ces chercheurs ont effectué 150 entretiens auprès de professionnelles et de professionnels de l'enseignement ainsi que des actrices et des acteurs du système scolaire québécois. Ils ont observé en cours d'année les contraintes et le vécu de ceux-ci en salle de classe. Ils ont également consulté les données de recherche de chercheuses et de chercheurs afin de comparer leurs résultats, tant au Québec qu'au sein de recherches européennes et anglo-saxonnes. Selon eux, le travail codifié (composantes formelles) recouvre le caractère bureaucratique, prescrit, routinier, normatif, réglementaire et procédural. Le travail flou (composantes informelles de l'activité regroupant les aspects implicites et les aspects invisibles du métier) cadre l'activité enseignante dans une contingence complexe qui fait place aux imprévus.

> Cet ouvrage de 575 pages a piqué ma curiosité dès l'introduction. Alors, au début de mes études doctorales, j'ai noté quelques faits saillants qui ont guidé le développement de ma proposition de recherche. Ce n'est qu'au terme de ma collecte de données que j'ai relu scrupuleusement cette œuvre. Au cours de la seconde lecture que j'en ai faite, je me suis attardée aux tensions.

Des tensions émergent de la négociation entre le travail codifié et le travail flou et, par voie de conséquence, structurent l'identité des membres du corps enseignant (Tardif et Lessard, 1999). Ces derniers doivent négocier entre l'autonomie professionnelle et le contrôle institutionnel, entre la bureaucratie et l'indétermination de la tâche, entre la généralité des buts éducatifs et la rigidité

des programmes et des moyens didactiques, entre l'éducabilité[6] de tous et l'individualité des élèves, entre les routines et les imprévus et, finalement, entre le rapport professionnel et le rapport affectif et personnel. Au terme de leur analyse, Tardif et Lessard (1999) distinguent les tensions que vivent les professionnelles et les professionnels de l'enseignement : d'une part, l'école poursuit des finalités générales et ambitieuses; d'autre part, les moyens pour atteindre ces finalités sont imprécis et discrétionnaires à chacun de ces professionnelles et professionnels. Plus précisément, il leur incombe de hiérarchiser ces finalités hétérogènes et parfois contradictoires. Aussi, par la législation qui rend l'école obligatoire, le personnel enseignant doit initier les élèves à la culture scolaire, culture distincte de leur culture familiale, alors que leur présence n'est pas volontaire. En plus de ce contexte coercitif, l'enseignante ou l'enseignant est divisé entre un travail s'adressant à une collectivité estudiantine (le groupe), tout en veillant à l'apprentissage individuel. Certes, des normes générales encadrent l'offre éducative, mais la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement doit tenir compte des différences individuelles.

Malgré les environnements contrôlés que sont les écoles et les classes, ces environnements sont aussi ouverts parce que les élèves y trouvent des échappatoires : être dans la lune, ne pas faire un exercice, etc. Le temps y est régi de façon administrative, alors que l'apprentissage et l'enseignement se vivent de façon située et dépendent des contextes qui leur donnent le sens. La classe est définie par l'organisation, mais elle est aussi construite au fil des initiatives de ses actrices et de ses acteurs en interrelation. Bref, c'est au cœur de cette complexité que les membres du corps enseignant doivent s'exécuter… tout en profitant d'une certaine autonomie professionnelle. Un aspect téléologique inocule une mission morale de socialisation en coexistence avec la mission d'instruction. Cependant, le rendement des élèves est évalué surtout par rapport à cette seconde mission.

> L'apport des écrits de Tardif et Lessard (1999) est indéniable et c'est la raison pour laquelle ma recension des écrits scientifiques porte sur les études qui ont été publiées après 1999, soit l'année de la publication de leur ouvrage. Il est possible que ces écrits dénotent d'autres tensions vécues par les actrices et les acteurs de la profession enseignante depuis les 20 dernières années. Aussi, consciente qu'émergeait au Québec une réforme de l'éducation lors de la parution de leur ouvrage, il est

[6] *Éducabilité* est défini dans le chapitre 4 (Cadre conceptuel : J'ai expériencié).

> pertinent d'actualiser les écrits sur le sujet et de poursuivre une collecte de données probantes et contemporaines. C'est au cours de ma recherche documentaire que j'ai découvert l'éclairante recension des écrits suivante : Nunez Moscoso et Murillo (2018).

En 2018, une recension des écrits sur le thème de la difficulté dans le travail enseignant a été menée par Nunez Moscoso et Murillo. Ces chercheurs ont effectué la recension d'une cinquantaine d'articles francophones, hispanophones et anglophones. Ils ont démontré que certaines études se concentrent sur les difficultés ancrées dans la quotidienneté et dans le contexte du travail. Souvent abordé sous les thèmes d'imprévus, d'incidents, de problèmes, d'épreuves, d'obstacles, de dilemmes, de violences ou de « *face-treatening act* » [traduction libre : perdre la face], Nunez Moscoso et Murillo (2018) ont positionné cette approche de la difficulté sous l'angle situationniste. Les recherches qui approfondissent les sources et les effets des difficultés (sous les thèmes du conflit, de l'usure, du problème, du stress, de l'impuissance, du mal à être, du malaise, de la crise, du décrochage ou du surmenage) campent plutôt la difficulté sous une conception causaliste.

> Selon la catégorisation de Nunez et collab. (2018), j'étudie les difficultés des professionnelles et professionnels de l'enseignement sous un angle un peu plus situationniste parce que l'intérêt que je porte au contexte et à la situation sous-jacente à chaque incident est central dans la compréhension de mon vécu. Cette recension complémente ma réflexion, et je m'inspire du vocabulaire que ces chercheurs relient à une approche situationniste du travail enseignant pour orienter mes recherches dans les écrits scientifiques.

Dans des moteurs de recherche regroupant des écrits francophones et anglophones (Eric, Érudit, Scopus et Google Scholars), les mots-clés suivants ont été croisés avec des termes relatifs au vocable situationniste (annexe 1) : dilemme, tension et conflit. À ces articles s'ajoutent des ouvrages empruntés à la bibliothèque de l'Université d'Ottawa et d'autres ayant émergé de la lecture de la bibliographie d'articles pertinents. L'annexe 2 présente les détails méthodologiques des recherches recensées.

Sous un regard critique, les particularités des espaces scolaires ont aussi été considérées, car les contextes encadrant la profession enseignante ont un impact sur les résultats de recherches (Malet, 2011). Cette recension offre un nouveau regard sur les tensions possibles que peuvent vivre les professionnelles et professionnels de l'enseignement dans le cadre de leur travail et inspire l'émergence de catégories d'analyse, sans que celles-ci s'y restreignent. Premièrement, les tensions sont étudiées sous la loupe des transformations du travail enseignant (Cattonar, 2006; Cattonar et collab., 2010; Cattonar et Maroy, 2012; Corriveau et collab., 2009; Demailly et de la Broise, 2009; Lang, 1999; Maubant et collab., 2013; Maroy, 2005, 2006, 2008; Tardif et Lessard, 1999). Deuxièmement, étant donné que la massification scolaire a déstabilisé le travail enseignant sans que les actrices et que les acteurs ne renoncent pourtant à leurs principes, à leurs valeurs et à leur imaginaire (Barrère, 2002a; Cattonar, 2006; Dubet 2002, 2009, 2010a, 2010b; Shapira-Lishchinsky, 2016), un rapport à soi ainsi qu'à autrui est examiné (Cattonar, 2006; Demailly et de la Broise, 2009). Cette division ne vise pas à catégoriser les résultats de mes lectures, et ce, parce que plusieurs nuances et chevauchements sont possibles. Cette structure est une proposition guidant la présentation des études recensées.

3.1. Le travail : entre le prescrit et le réel

Les accents mis sur les approches socioconstructivistes et sur le courant de l'inclusion scolaire ont modifié les façons de faire la classe (Tardif, 2019). Les tensions qui en émanent donnent à réfléchir sur l'écart pouvant exister entre le travail réel et le travail prescrit (Barrère, 2003; Maulini, 2010; Tardif et Lessard, 1999). Cette réflexion incorpore les contraintes temporelles, et ce, comme le mentionnent aussi de nombreux chercheurs et chercheuses (ex. : Baildon et Sim, 2009; Frykedal et Chiriac, 2011; Goodchild, Fuglestad, et Jaworski, 2013; Iannucci et MacPhail, 2018; Pouromid et Manerian, 2018; Whitcomb, 2004). Elle touche aussi aux contraintes matérielles comme le soulignent Goodnough (2001) ainsi que Pouromid et Manerian (2018). D'autres chercheuses et chercheurs interrogent les choix d'approches pédagogiques (ex. : Agiar, Mortimer et Scott, 2010; Lewthwaite et Wiebe, 2014; Pouromid et Manerian, 2018; Wallace et Priestley, 2011) et les transformations possibles dans le cadre du travail (ex. : Collins, 2004; Crawford Lima, 2013; Goos, 2013; Lewthwaite et Wiebe, 2014; Meuwissen, 2013; Whitcomb, 2004). Après ce tour d'horizon, cette première partie de la recension met en relief l'incontournable nécessité de s'engager personnellement. Cet engagement est abordé par Baildon et Sim (2009),

Barrère (2002a, 2007), Carra et Boxberger (2018) ainsi que Liyanage, Walker, Bartlett et Guo (2015). C'est donc sous l'angle d'un travail promouvant des idéaux de neutralité (Menard, 2019) et recherchant une reconnaissance (Carra et Boxberger, 2018; Cattonar, 2006; Périer, 2004) que la profession enseignante est abordée.

3.1.1. Tensions liées au travail quant aux contraintes temporelles

Dans un système orienté vers les résultats, le manque de temps est un irritant récurrent (Baildon et Sim, 2009; Frykedal et Chiriac, 2011; Goodchild et collab., 2013; Pouromid et Manerian, 2018; Whitcomb, 2004). À titre d'exemple, selon Goodchild et collab. (2013), les membres du corps enseignant donnent la priorité au programme, parce que lorsqu'ils investissent du temps pour faire la conception de nouvelles tâches, cet emprunt temporel à d'autres sphères de leur vie, soit professionnelle, soit personnelle, perturbent d'autres attentes. Pour arrimer les attentes professionnelles et personnelles, Iannucci et MacPhail (2018) remarquent la tendance d'une enseignante à hiérarchiser ses efforts afin de gérer la surcharge de travail dans le temps qui lui est alloué. Un autre exemple de cette tension quant au manque de temps est celui des enseignantes et enseignants singapouriens qui participent à l'étude de Baildon et Sim (2009). Ces derniers octroient la priorité au programme et annihilent le développement de pédagogies qui favorisent le développement d'une pensée critique. Selon Goodchild et collab. (2013), l'engagement dans de nouvelles approches est relégué au second plan parce que ce qui doit être enseigné est plus préoccupant.

En résumé, au fil des transformations du travail enseignant, il est possible que les nouvelles approches pédagogiques, parfois prescrites, parfois idéalisées, ne s'arriment pas d'un point de vue temporel aux conditions actuelles du métier (Goodchild et collab. 2013; Iannucci et MacPhail, 2018).

3.1.2. Tensions liées au travail quant aux contraintes matérielles

Le manque de temps a des répercussions sur les choix matériels. À titre d'exemple, pour suppléer au matériel scolaire, Pouromid et Manerian (2018) affirment que les professionnelles de l'enseignement exploitent les manuels scolaires pour gagner du temps. Leurs écrits indiquent que le choix de se restreindre aux activités proposées dans ces manuels permet aux enseignantes interrogées d'assurer le suivi méticuleux de la préparation des élèves aux examens. Ces chercheurs

ont trouvé des tensions attribuables à leur représentation d'une responsabilité quant à la réussite de leurs élèves sans avoir le temps d'ajuster le matériel au besoin de chacun.

De plus, le manque d'autonomie en ce qui a trait au choix du matériel (Goodnough, 2001) est contraignant. C'est au nom de la cohérence interne du programme que l'enseignante de l'étude de cas de Goodnough (2001) dit avoir l'impression d'être obligée d'utiliser de mêmes méthodes, d'examiner des contenus similaires et d'adopter des critères d'évaluation uniformes, et ce, à l'intérieur d'un cadre temporel équivalent. L'enseignante, contrainte par sa propre représentation normative, vit ce manque d'autonomie telle une source constante de frustration. Autrement dit, des tensions sont liées aux ressources matérielles qui viennent en appui aux membres du corps enseignant (Goodnough, 2001; Pouromid et Manerian, 2018).

3.1.3. Tensions liées au travail quant à la promotion d'approches pédagogiques

Les décisions pédagogiques ne dépendent pas uniquement des professionnelles et des professionnels de l'enseignement, mais sont imbriquées dans des facteurs contextuels complexes (Pouromid et Manerian, 2018). Selon Wallace et Priestley (2011), si le système culturel des membres du corps enseignant (valeurs, idéologies et connaissances) concorde avec la philosophie *apprendre à apprendre* qui est souhaitée par une réforme, l'interprétation des politiques éducatives est facilitée. À l'inverse, si les croyances du personnel enseignant sont incohérentes avec de nouvelles approches pédagogiques, celles-ci empêchent l'engagement dans des pédagogies plus dialogiques (Lewthwaite et Wiebe, 2014).

Les tensions entre les croyances et les prescriptions ne sont pas des obstacles insurmontables. Elles peuvent engendrer des transformations si l'accès à des ressources pédagogiques facilite l'alignement des croyances et des pratiques aux exigences du programme (Goos, 2013, Lewthwaite et Wiebe, 2014, Whitcomb, 2004). Crawford Lima (2013) et Meuwissen (2013) adhèrent à cet angle transformateur. Selon ces chercheurs, en réfléchissant de façon critique à la pratique, il est possible de dépasser les contraintes institutionnelles afin de changer ce qui peut paraitre comme une réalité immuable. À cet égard, Meuwissen (2013) démontre qu'un cadre réflexif renforce la pensée critique par rapport à la pression des examens normalisés. Dans sa recherche, plutôt que de générer de la dissonance entre les demandes qui imposent l'excès évaluatif institutionnel et les idéaux du personnel enseignant, un processus de réconciliation a été vécu.

A contrario, les écrits de Whitcomb (2004) mentionnent que, malgré un accompagnement insistant sur les conceptions et les mises en œuvre de nouvelles pratiques, un modèle traditionnel d'enseignement demeure présent dans les trois incidents étudiés. Cette situation s'explique peut-être, comme l'écrit Collins (2004), par le fait que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement doivent avoir le désir de s'engager dans une démarche de perfectionnement et en avoir la maturité professionnelle et la maturité personnelle pour qu'une transformation advienne.

Les réflexions entourant les approches pédagogiques produisent d'autres tensions dans le feu de l'action. Selon Agiar et collab. (2010), ces choix pédagogiques, ancrés dans un contexte et dans une dynamique interactive, génèrent des tensions entre le besoin de couvrir le programme en adoptant une approche communicative autoritaire et le désir de communiquer la matière dans une approche dialogique qui favorise l'engagement. Pour ces chercheurs, la négociation entre le contenu devant être enseigné et le style pédagogique visant à satisfaire son public est un processus qui n'est ni passif ni inerte. Poser des questions aide les élèves à parfaire leurs connaissances et à explorer leurs champs d'intérêt… Toutefois, s'éloigner de la planification initiale exige de la part d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement de négocier et d'ajuster sa structure explicative au profit de la compréhension et de la motivation des élèves. Ces chercheurs précisent que ces situations sont empreintes d'incertitudes parce qu'il n'y a pas de règles claires pour circonscrire les interactions lorsqu'un membre du corps enseignant décide d'encourager, d'interdire, de provoquer, de contrôler, de manipuler ou encore d'éviter les questions. En plus de tensions inspirant des réflexions didactiques, ces derniers doivent préserver un climat de classe propice aux apprentissages. Étant donné que le désordre scolaire traditionnel est désormais anomique et réside dans l'imprévisibilité des situations, ni l'individu ni le milieu social n'offrent un accès entier à la compréhension du travail enseignant dans sa dynamique (Périer, 2004). En effet, dans une dynamique complexe et située (Tardif et Lessard, 1999), c'est plutôt la « person-in-practice-in-person » (Goos, 2013, p. 522) qui offre une réelle compréhension du travail enseignant, car en tension entre la continuité d'une leçon correspondant aux exigences curriculaires et une approche dialogique favorisant la participation et l'engagement de l'élève, la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement doit jouer un rôle d'équilibriste (Périer, 2004).

3.1.4. Tensions liées au travail quant à l'usage de soi

Des situations inédites nécessitent des capacités de réaction et des réponses innovatrices pour résoudre les tensions. En cette ère où l'autorité se base sur un respect réciproque, les micros-ruptures imprévisibles (ou les élans juvéniles, qualifiés de méchancetés relationnelles par les membres du corps enseignant) demandent au personnel enseignant d'adopter des stratégies de survie tout en faisant preuve d'autocontrôle afin de ne pas produire d'autres incidents (Barrère, 2001, 2002a, 2002b). Pour ce faire, des ressources personnelles et relationnelles (telles que le recours au charisme et à l'humour) sont requises. Il devient alors essentiel que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement fassent « usage de soi » (Barrère, 2002a, p. 15). Cette énonciation de Barrère (2002a) est répétée à maintes reprises sans le cadre de cette thèse. Par souci de concision, la référence et les guillemets ont été enlevés dans le texte subséquent.

Liyanage et collab. (2015) allèguent que les membres du corps enseignant se concentrent sur l'aspect pragmatique afin de sauvegarder une certaine mise en scène du travail. Baildon et Sim, (2009) ajoutent qu'ils s'autocensurent parfois… Cependant, s'engager personnellement pour s'ajuster aux situations demeure un incontournable (Carra et Boxberger, 2018). Dans une recherche permanente entre leur rôle et leur personnalité, les professionnelles et les professionnels de l'enseignement négocient subtilement entre l'engagement et la distanciation dont ils doivent faire preuve (Barrère, 2002a).

Au cœur de ces ajustements et malgré la satisfaction avouée d'avoir trouvé une solution, le fait même que l'incident soit arrivé laisse une trace négative dans le vécu enseignant et augmente les risques d'usure professionnelle (Barrère, 2002a; Shapira-Lishchinsky, 2011). Shapira-Lishchinsky (2011) précise qu'au moment d'un incident, le personnel enseignant vit souvent un sentiment d'échec, entrainant certains regrets et certaines émotions négatives. Il n'est pas surprenant que Barrère (2002a) remarque un fort sentiment de vulnérabilité qui, une fois surmonté, conduit à une certaine « héroïsation et à des bouffées de narcissisme triomphant » (Barrère, 2007, p. 16). C'est ainsi qu'en quête de reconnaissance, un engagement extrascolaire dévoreur de temps et d'énergies s'opère (Barrère, 2007). Plus précisément, il incombe aux membres du corps enseignant d'offrir une disponibilité permanente et une capacité de varier tant les contenus que les modalités du travail (Carra et Boxberger, 2018). Un modèle dans lequel le statut et le savoir

suffisent pour obtenir l'autorité, l'estime et la reconnaissance des élèves sans l'exiger est aujourd'hui un idéal fantasmé (Carra et Boxberger, 2018; Cattonar, 2006; Périer, 2004).

Au bout du compte, les ajustements obligent les professionnelles et les professionnels de l'enseignement à puiser dans leurs propres ressources (Barrère, 2002a). En effet, si les stratégies de mise en ordre scolaire se basent sur des relations interpersonnelles, elles engagent personnellement. Les membres du corps enseignant exposent ainsi leur individualité avec authenticité (Périer, 2004). D'ailleurs, dans la publication de l'avis publié par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2004), Gohier (1999) y écrit que l'authenticité, dans son sens humaniste, est la «congruence pour une personne entre ce qu'elle est, ce qu'elle fait et ce qu'elle dit » (cité dans Comité d'orientation de la formation de personnel enseignant, 2004, p. 20).

Face à un déclin disciplinaire qui fragilise leur rôle, c'est donc dans une propension à s'inspirer de leur expérience intime et de leur personnalité que les membres du corps enseignant comblent l'écart par rapport aux insuffisances institutionnelles. Il est aussi intéressant de constater que d'une part, les enseignantes et les enseignants doivent dans leur classe pallier individuellement cet écart, mais que d'autre part, les établissements scolaires ne réussissent pas à offrir à ceux-ci les mêmes conditions qu'elle leur demande pourtant de mettre en œuvre dans leur classe (Dupeyron, 2014).

3.1.5. Ce que je retiens des tensions liées au travail enseignant

En conclusion de cette première partie de la recension, il est pertinent de retenir que des tensions entre « transmission et socialisation, apprentissage et discipline, contenu cognitif et ordres pédagogiques » (Tardif et Lessard, 1999, p. 70) invitent à réfléchir à l'écart pouvant exister entre le travail réel et le travail prescrit (Barrère, 2003; Maulini, 2010; Tardif et Lessard, 1999) et c'est la raison pour laquelle le cadre conceptuel tient compte des changements au cœur du monde du travail ainsi que de ceux explicitement liés au travail dans l'univers scolaire. Dans nos sociétés où l'accès au savoir ne repose plus foncièrement sur l'école, le rôle du personnel enseignant ne peut se réduire à celui d'un simple transmetteur de connaissance (Tardif et Lessard, 1999). Examiner les savoir-faire et les savoir-être du personnel enseignant s'avère pertinent, parce qu'entre les

conditions réelles et les conditions idéales, entre les prescriptions et les moyens, des incohérences demeurent et l'engagement est désormais un impondérable.

Enfin, l'engagement personnel qui découle de cette transformation contemporaine du travail enseignant est important selon Périer (2004). Pour ce dernier, l'imprévisibilité des situations a déplacé un possible regard idéalisé d'un travail normatif vers une subjectivité individuelle qui cantonne les professionnelles et les professionnels de l'enseignement dans des interactions sans cesse négociées. Si l'interactivité doit s'étudier en situation (Nunez Moscoso et Murillo, 2018), les interactions « exigent en même temps une capacité d'adaptation continuelle » parce que les enseignantes et les enseignants « doivent agir de façon à la fois routinière et improvisée » (Tardif et Lessard, 1999, p. 202). Il est donc intéressant d'étudier les ajustements en notant qu'ils requièrent que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement fassent dorénavant usage de soi.

De manière complémentaire aux tensions émergentes entre le travail réel et le travail prescrit, l'apport de la subjectivité des représentations au travail ne doit pas être négligé. Cet axe personnel référant aux croyances enseignantes (Goos, 2013; Lewthwaite et Wiebe, 2014; Wallace et Priestley, 2011) peut entrer en tension avec les prescriptions, sans toutefois devenir des obstacles inéluctables (Goos, 2013, Lewthwaite et Wiebe, 2014, Whitcomb, 2004). Aussi, il est possible qu'une réflexion sur les tensions au travail amène à dépasser les contraintes institutionnelles : réfléchir de façon critique à sa pratique provoque de possibles transformations du milieu et transcende l'aliénation institutionnelle (Crawford Lima, 2013).

> À la lumière de ces tensions liées au temps, aux choix matériels et aux tendances pédagogiques, j'ai reconnu une part de mon vécu professionnel. La construction de soi par rapport au travail amène un cadre pertinent qui est approfondi dans le chapitre quatre (Cadre conceptuel : J'ai expériencié). Poursuivons en examinant les axes personnel et interpersonnel qui, ancrés dans une dynamique interactive et en constante construction, exigent de s'intéresser non seulement au rapport à soi, mais aussi au rapport à l'autre.

3.2. L'identité : entre le rapport à soi et le rapport à autrui

Les tensions liées à l'identité des professionnelles et des professionnels de l'enseignement sont approfondies tant dans un rapport à soi que dans un rapport à l'autre. Dans un premier temps, voyons la manière selon laquelle les membres du personnel enseignant doivent désormais reconstruire le sens qu'ils donnent à leur travail (Broussal et Bucheton, 2008; Bucheton, 2009; Cattonar, 2006; Hanhimaki et Tirri, 2009; Jutras et Pelletier, 2008; Rush et Fecho, 2008). *A contrario*, l'écart entre leurs représentations idéales de la profession et leurs conditions réelles risque de les endeuiller (Cattonar, 2006). Cette reconstruction de soi, dont traitent aussi Carra et Boxberger (2018), Liyanage et collab. (2015), Périer (2004), Tatsis, Wagner et Maj-Tatsis (2018), s'opère dans un cadre flou (Barrère, 2002a; Colnerud, 2015; Périer, 2004; Shapira-Lishchinsky et Gilat, 2015). Selon Barrère (2002a), Carra et Boxberger (2018), Colnerud (2015), Ibarrola-Garcia, Iriarte et Aznarez-Sanado (2017), Périer (2004), Petiot, Visioli et Desbiens (2015), Razer (2018) ainsi que Shapira-Lishchinsky (2011), cette reconstruction transforme leurs représentations internes. Pour Alimorad (2014), Barrère (2002a), Cattonar (2006), Pouromid et Manerian (2018) ainsi que Shapira-Lishchinsky (2009, 2011), elle modifie aussi leurs représentations externes. Empreintes d'incertitudes (St-Vincent, 2012), les interventions oscillent en accordant tantôt la priorité aux valeurs de bienveillance (Bailleul et Obajtek, 2018; Hanhimaki et Tirri, 2009), tantôt aux valeurs de justice (Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016; Shapira-Lishchinsky et Gilat, 2015).

Puis, voyons les tensions qu'entraine cette dynamique de construction de soi par rapport à autrui (Barrère, 2002a; Deckman, 2017; Dubet, 2002; Menard, 2019; Rex, 2006; St-Vincent, 2010, 2012; Wallace et Priestley, 2011; Weiss, Syring et Kiel, 2019).

3.2.1. Tensions liées à l'identité quant à la construction d'un *soi* subjectif

Selon Englund et Frostenson (2017), les représentations que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement ont d'eux-mêmes sont intrinsèques à leur impression de rendement. Les actrices et les acteurs du système scolaire interrogés par ces chercheurs ont l'impression d'être individuellement responsables du rendement des élèves. Selon les membres du personnel eux-mêmes, leurs manières de faire la classe sont toujours sujettes à l'amélioration. Pour Périer (2004), il est vrai qu'entre la gestion des comportements et celle des apprentissages des

élèves, les membres du corps enseignant aspirent continuellement à faire mieux. Pourtant, ils n'ont jamais une certitude entière quant au succès ou à l'efficacité de leurs interventions. C'est la raison pour laquelle ils vivent une tension introspective quand une situation demande de faire un choix; aucun principe ni règle extérieure ne peut confirmer leur choix (Colnerud, 2015). Les professionnelles et les professionnels de l'enseignement demeurent seuls avec leurs doutes et doivent se justifier à eux-mêmes leurs propres principes moraux (Barrère, 2002a; Colnerud, 2015).

De plus, entre le rôle que le personnel enseignant pense jouer dans une situation et le rôle qu'il joue (Carra et Boxberger, 2018) et entre les croyances professées et leurs réflexions professionnelles (Liyanage et collab., 2015), des incohérences demeurent. En effet, selon Carra et Boxberger (2018), les membres du personnel enseignant tendent à multiplier les sanctions lorsque le fil du cours est interrompu (par le bavardage, le déplacement des élèves, le bruit, etc.). Face à des écarts répétés par rapport à la normativité scolaire, les membres du corps enseignant s'engagent dans une escalade de sanctions. Cris, recours aux menaces ou aux sanctions sert à redonner un ton autoritaire et à recadrer l'interaction. Ordonner, menacer ou sanctionner sont des moyens de régulation qui asservissent l'élève, surtout si un refus d'obtempérer devant la classe défie la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement et requiert qu'il fasse preuve d'autorité. Carra et Boxberger (2018) ajoutent que cet ordre représente une valeur cardinale, préalable à la transmission des savoirs. Pour ces chercheurs, la sanction est non seulement un mode de régulation omniprésent dans les écoles, mais un symbole dans un établissement affaibli. À leur tour, afin de préserver une certaine réputation dans leur univers juvénile, les élèves peuvent s'investir dans des stratégies de déstabilisation en jouant le rôle d'élèves perturbateurs. Pris au piège, les membres du corps enseignant s'engagent dans des négociations, tant en ce qui a trait aux sanctions, aux modalités de travail ou aux résultats (Carra et Boxberger, 2018; Périer, 2004). Bref, pour éviter l'engrenage d'interactions circulaires — sans issues —, les membres du corps enseignant se positionnent en tant qu'experts imaginaires (Tatsis et collab., 2018). Au sein d'un cadre flou, l'autorité se déploie dans une dynamique collaborative où se chevauchent des rapports à soi et à l'autre qui sont internalisés et externalisés.

3.2.1.1. Dans un cadre flou

Afin de trouver les moyens de faire face, dans l'action, à une combinaison particulière de circonstances ou de conditions déstabilisantes, les membres du corps enseignant coconstruisent

leurs réponses aux situations entre leur univers personnel et la culture scolaire (Broussal et Bucheton, 2008; Bucheton, 2009; Rush et Fecho, 2008). Selon Cattonar (2006), les actrices et les acteurs du système scolaire s'approprient activement les normes, les règles et les valeurs professionnelles au cours de leur socialisation dans leurs collectivités scolaires. Ils arriment leur représentation de leurs idéaux professionnels en cohérence avec leur appartenance sociale ainsi qu'avec leur histoire personnelle passée et présente (Cattonar, 2006). Lors d'incidents critiques, l'étude d'Hanhimaki et Tirri (2009) confirme cette idée : les membres du corps enseignant agissent selon leurs codes professionnels, mais en ne séparant pas leur *moi* professionnel de leur éthique personnelle.

Ce lien entre les aspects personnel et professionnel d'une personne est souligné dans les recherches qui se penchent sur les compétences du personnel enseignant en situation de contingence. À titre d'exemple, selon Jutras et Pelletier (2008), les novices en enseignement au secondaire ont un répertoire expérientiel insuffisant pour gérer les multiples incidents en classe. Pour ces chercheurs, ceux ayant des expériences en animation, en improvisation ou en théâtre communiquent plus efficacement et ont une capacité d'adaptation, une rapidité d'exécution ainsi qu'une vigilance accrues. De façon complémentaire, Azéma (2019) affirme que l'improvisation s'apparente à une surprise qui trouve sa source dans l'impossibilité de s'en remettre à des structures déjà anticipées et se traduit en cours d'action par la prosodie, les gestes ou, encore, les mots. Selon lui, l'incertitude se traduit par le doute dans le cours de l'action ou par une remise en question du savoir déjà construit. Une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement risque alors de perdre le contrôle du groupe et de perdre une certaine considération de la part des collègues ou des élèves. Pour surmonter ces incertitudes, l'activité d'improvisation ne devrait pas être considérée comme un atout — déjà dans la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant —, mais devrait s'inscrire dans les habiletés à acquérir menant au professionnalisme.

En plus de l'influence du contexte professionnalisant, les membres du corps enseignant doivent s'ajuster pour répondre aux besoins des élèves tout en respectant les contraintes institutionnelles et légales (Colnerud, 2015). Certes, les discussions ouvertes sur les règles et la normativité scolaire ainsi que la réaffirmation des lignes directrices de la moralité organisationnelle facilitent la collaboration entre les membres du corps enseignant et les élèves.

Malgré les cadres normatifs, les professionnelles et les professionnels de l'enseignement ont tendance à construire leurs réponses en faisant appel à leur subjectivité. Selon Shapira-Lishchinsky

et Gilat (2015), ils tendent à réagir avec empathie et bienveillance… Même si leurs interventions bienveillantes peuvent parfois aller à l'encontre d'une norme scolaire! Pour ces chercheurs, il est insuffisant de formuler des politiques officielles : il faut plutôt promouvoir l'autonomie des enseignantes ainsi que des enseignants et développer le processus de prise de décision éthique parce que ceux-ci ont de toute façon tendance à agir en fonction de leur bienveillance.

Autrement dit, dans le cadre scolaire, des tensions émergent d'une constante construction de l'identité professionnelle. Entre l'identité héritée du passé et l'identité envisagée (Cattonar, 2006), le personnel enseignant s'engage à résoudre des conflits (Hanhimaki et Tirri, 2009). Toutefois, un membre du corps enseignant peut vivre son identité en mode conflictuel s'il se sent orphelin par rapport à son identification passée (Cattonar, 2006) ou si l'écart entre la normativité scolaire et sa bienveillance est accru (Shapira-Lishchinsky et Gilat, 2015). L'identité de la professionnelle ou du professionnel de l'enseignement est en tension parce qu'elle se construit dans un cadre flou : cette actrice ou cet acteur ne doit pas simplement s'adapter, mais il doit aussi inventer et s'inventer soi-même (Azéma, 2019). Entre les représentations idéalisées de leur rôle et leurs actions qui traduisent leurs préoccupations et leurs émotions (Carra et Boxberger, 2018), c'est dans un espace dialogique ouvert et empreint de subjectivité que les membres du corps enseignant se retrouvent en tension : d'une part, ils valorisent l'autonomie et la motivation des élèves; d'autre part, ils souhaitent détenir un pouvoir qui, sur un axe collaboratif, menace ou répare leur autorité dans une collaboration en douceur (Tatsis et collab., 2018). À cela s'ajoute le fait qu'il arrive que la durée des incidents se prolonge ou, encore, que ces incidents ne soient pas résolus (Colnerud, 2015). Conséquemment, fatigue et inquiétude submergent le personnel enseignant (Colnerud, 2015).

3.2.1.2. Dans une internalisation

Dans des situations sans cesse ouvertes à la négociation interindividuelle (Périer, 2004), la récurrence des incidents mineurs avec lesquels doivent composer les membres du corps enseignant cristallise les tensions (Carra et Boxberger, 2018). En fait, ce n'est pas le sensationnalisme d'un incident qui pousse les professionnelles et les professionnels de l'enseignement à agir avec exaspération sous l'emprise des émotions (Barrère, 2002a; Shapira-Lishchinsky, 2011), mais bien l'accumulation des micros-ruptures de l'ordre scolaire. En contrecoup, une réaction précipitée risque de faire naitre un sentiment d'injustice chez les élèves (Barrère, 2002a; Carra et Boxberger, 2018). De telles interactions suscitent les contestations des élèves, car aux yeux des élèves, un

comportement ne parait pas plus grave qu'un autre, et ils ne comprennent pas la réaction du personnel enseignant (Carra et Boxberger, 2018).

Razer (2018) nuance cette idée de récurrence en précisant qu'en interaction, fixer les limites aux élèves perturbateurs est problématique parce qu'elles sont imposées sous forme de pouvoir. L'élément déclencheur est souvent associé à la représentation qu'ont les membres du personnel enseignant de leur autorité et de leur désir de ne pas la perdre. Lorsque ceux-ci se sentent démunis et sans ressources, ils priorisent la punition et l'exclusion. Carra et Boxberger (2018) ajoutent que la sanction est parfois utilisée comme moyen de se préserver. Un ajustement entre les actions visant à protéger les élèves et les actions ayant comme objectif de se protéger est donc de mise (Colnerud, 2015), surtout si l'on estime que cette dynamique entraine des sentiments de colère, de culpabilité et d'humiliation chez les membres du corps enseignant (Razer, 2018). Dans l'étude de Razer (2018), les participants agissent comme s'ils doivent faire comprendre à l'élève la situation dans laquelle ils se retrouvent, et ce, parce qu'ils pressentent que leur réaction par rapport à un comportement perturbateur peut être interprétée comme s'ils ne savaient pas y faire face; ils ont l'impression que ces comportements portent atteinte à leur personne et négligent la reconnaissance de tous les efforts qu'ils déploient pour établir une relation. Petiot et collab. (2015) abondent dans le même sens en soulignant que 77,8 % des incidents repérés dans leurs données résultent d'un comportement inapproprié. Parmi ces incidents, 51,8 % sont des comportements perçus comme des agressions directement dirigées à leur endroit (majoritairement par des atteintes physiques ou verbales).

S'il est vrai que le travail enseignant nécessite un engagement personnel (Carra et Boxberger, 2018; Périer, 2004), cet engagement positionne les professionnelles et les professionnels de l'enseignement dans un rapport personnel aux incidents. Parce qu'ils sont engagés personnellement dans la relation avec leurs élèves, ils interprètent la non-conformité des comportements et le non-respect des élèves comme une absence de respect à leur égard (Périer, 2004).

Razer (2018) souligne que cette gestion des désordres scolaires requiert une énergie émotionnelle d'une grande intensité. L'étude de Petiot et collab. (2015) confirme que dans 57,6 % des cas, la narration d'un incident est associée à des émotions négatives. Cela dit, toujours est-il que selon ces chercheurs, les émotions négatives s'avèrent parfois transformatrices si elles sont transcendées par une prise de conscience. Petiot et collab. (2015) dénotent une forte capacité à

résister à des événements graves en instaurant divers mécanismes de défense et en sachant tirer profit des incidents. Ces chercheurs déduisent que les enseignantes et les enseignants font preuve de résilience, tant professionnelle, émotionnelle, motivationnelle que sociale. Selon eux, tout en se coconstruisant une image de soi à travers ses propres lunettes, mais aussi à travers les lunettes d'autrui, cette résilience se construit au fil de l'expérience professionnelle.

Pour Ibarrola-Garcia et collab. (2017), il n'est pas surprenant que leurs données indiquent que 69,6 % des enseignantes et enseignants répondants vivent une émotion de satisfaction lors de la médiation avec des élèves. Dans leur échantillon, les actrices et les acteurs engagés dans le processus de médiation disent s'affranchir émotionnellement. L'aspect interne en lien avec les émotions est important parce qu'au cours des interactions, la dimension affective influence l'engagement et la réussite des élèves (Ibarrola-Garcia et collab., 2017), et ce, de façon encore plus prononcée à l'école secondaire qu'à l'école primaire : au cours de relations négatives, un effet d'accumulation cause le désengagement d'élèves selon Roorda, Jak, Zee, Oort, et Koomen (2017). Ces chercheurs ajoutent que d'intervenir en misant sur des relations positives permet d'éviter un effet en cascade. Razer (2018) arrive au même constat : un modèle d'intervention axé sur la possibilité d'aider les élèves à grandir doit être mis en œuvre (annexe 3).

Certes, la compréhension de l'autre et l'expression des émotions sont des clés essentielles à l'établissement de relations bienveillantes dans une école (Hanhimaki et Tirri, 2009). La bienveillance, le respect, l'engagement, la collaboration, la compréhension mutuelle des règles favorisent la résolution d'incidents critiques (Hanhimaki et Tirri, 2009). Bailleul et Obajtek (2018) privilégient la bienveillance. Comme un positionnement basculant l'éducation traditionnelle, la bienveillance permet de se représenter l'enfant comme un adulte en devenir. Toutefois, dans l'étude de Bailleul et Obajtek (2018), la perception qu'ont les participants de la bienveillance est circonscrite à une gestion de classe qui respecte l'intégrité des élèves. Selon ces chercheurs, les membres du corps enseignant calquent leurs idéaux sur leur propre expérience scolaire, formulent des attentes normatives par rapport aux comportements et aux apprentissages de leurs élèves et craignent que leur autorité ne soit fragilisée. C'est la raison pour laquelle ces chercheurs mentionnent que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement réorientent leur bienveillance non pas uniquement vers la sécurité globale de l'élève, mais aussi vers soi par l'entremise de mécanismes de protection.

En quelques phrases succinctes, parce que le travail enseignant nécessite un engagement personnel (Carra et Boxberger, 2018), un rapport personnel aux incidents y est vécu et les représentations de la non-conformité des comportements sont comprises comme une offense à l'endroit du personnel enseignant (Périer, 2004). Une médiation s'avère une solution prometteuse parce que l'aspect émotionnel, vécu tant par les membres du corps enseignant que par les élèves, est important : l'engagement dans un processus de médiation favorise le développement de relations positives et encourage ces actrices et ces acteurs à prendre leur responsabilité par rapport à leur propre comportement ainsi que par rapport au vivre-ensemble dans l'école (Ibarrola-Garcia et Iriarte, 2014).

3.2.1.3. Dans une externalisation

Les tensions peuvent être comprises dans un rapport d'extériorité. À titre d'exemple, une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement peut rendre les autres responsables de son insatisfaction : élèves difficiles, élèves non motivés, parents démissionnaires, directrice ou directeur trop laxiste, réforme scolaire relayant la matière au deuxième plan, etc. (Cattonar, 2006). Barrère (2002a) explique cette tendance par le fait que les récits d'incidents conduisant au désordre scolaire relèvent d'un certain tabou qui risque de discréditer la réputation d'un membre du corps enseignant. Selon elle, les confidences se concentrant sur les caractéristiques d'une ou d'un élève sont récurrentes et entrainent un certain détachement. Toujours selon cette chercheuse, le fait d'attribuer un tort à un tiers dispense le personnel enseignant de leur culpabilité face aux incidents qui sont qualifiés de ponctuels. Ce rapport d'extériorité est aussi observé par Alimorad (2014) qui met aussi en relief le fait que la plupart des membres du corps enseignant se plaignent du fait que les élèves ne s'investissent pas dans la classe avec sérieux et que ces derniers demeurent passifs.

Face au désordre et soumises à la difficulté de devoir le gérer, les enseignantes interrogées par Pouromid et Manerian (2018) développent des narrations de leur travail qui les immunisent contre les pressions externes et internes : elles se positionnent dans un rôle de personne occupée ou victime. À titre d'exemple, les participantes justifient les failles de leur enseignement comme une conséquence d'un travail exigeant. Pour ce faire, elles spécifient qu'elles se sentent débordées ou fatiguées. Selon ces chercheurs, ces positionnements amenuisent la détresse émotionnelle des enseignantes. En outre, les membres du corps enseignant participant à la recherche de Shapira-Lishchinsky (2009) utilisaient le pronom *nous* plutôt que le pronom *je* pour décrire des incidents,

et ce, justement pour pallier leur inconfort selon le chercheur. Pour lui, quand les enseignantes et les enseignants font face à des événements éthiques complexes, ils préfèrent se positionner comme faisant partie d'une équipe plutôt que de s'exposer eux-mêmes sur une base personnelle. De plus, dans ses écrits de 2011, ce même chercheur écrit qu'afin de justifier leur expérience déplaisante, les membres du corps enseignant interrogés avaient tendance à minimiser les incidents en les liant au passé ou en les cadrant chronologiquement dans les déboires de leur début de carrière.

Bref, lorsqu'un membre du corps enseignant vit une tension, un repositionnement de soi par rapport à l'incident ou à l'autre est constaté. Il importe de noter que Barrère (2002a) associe ce repositionnement externalisé à la préservation de l'estime de soi et de la réputation professionnelle.

3.2.2. Tensions liées à l'identité quant aux représentations de l'autre

Selon Wallace et Priestley (2011), le travail enseignant s'inscrit dans une volonté d'éducabilité. Leurs écrits démontrent que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement se représentent l'élève comme une personne en apprentissage, mais aussi comme un citoyen en devenir. En conséquence, en plus du programme à suivre, les membres du corps enseignant croient devoir être un agent qui permet à l'élève de parfaire son sens des responsabilités, sa prise de décisions éclairées, son questionnement, ses habiletés de communication et son ouverture au pluralisme.

Cette double mission ne s'accomplit pas en un tournemain et le succès du travail enseignant ne revient pas seulement à l'enseignante ou à l'enseignant… il en va aussi des élèves! Barrère (2002a) qualifie de deuil le fait que le personnel enseignant, tel un ouvrier devant une machine défectueuse, voit la planification et l'exécution de son travail sans cesse altérées. D'une manière personnelle, les participants à son étude perçoivent le désordre scolaire comme une faille qui peut être soit didactique, soit pédagogique (Barrère, 2002a).

Cette collaboration obligée met l'accent sur les caractéristiques personnelles des élèves, telle une justification aux écueils du travail enseignant (Barrère, 2002a, 2002b). D'ailleurs, pour comprendre un incident, St-Vincent (2010) remarque que les caractéristiques des personnes mises en scène sont une préoccupation principale des participants à son étude. Selon Dubet (2002), entre les divergences quant aux conduites individuelles et l'affaiblissement des formes instituées de l'autorité, une tension émane de l'hétérogénéité des valeurs et des principes. Jadis, le sanctuaire

scolaire était peuplé par des élèves partageant les mœurs de la bourgeoisie[7], mais pour ce chercheur, la massification scolaire a introduit dans le système des élèves qu'il qualifie de *barbares* parce qu'ils ne détenaient pas les savoirs culturels des membres des groupes favorisées financièrement. De cet état de dissymétrie résultent des tensions entre les professionnelles ou les professionnels de l'enseignement et les élèves (Dubet, 2002). Pour gérer cette hétérogénéité, Menard (2019) remarque que c'est dans une recherche de préservation de soi que les participants de son étude prônent la neutralité. Selon cette chercheuse, au nom de l'individualité de l'élève, les membres du corps enseignant suspendent leur subjectivité et évitent de formuler des jugements de valeur. La neutralité agit comme un filtre et certains conflits de valeur sont ainsi esquivés.

Ces tensions se rapportant aux caractéristiques de l'autre ne se réduisent pas à la nuisance au travail qui peut en découler. Des tensions associées à la représentation d'autrui sont examinées par des chercheuses et des chercheurs comme Deckman (2017), Rex (2006) ou Weiss et collab. (2019) sous l'angle de l'appartenance ethnoculturelle. Certes, chaque incident s'ancre dans la complexité de la salle de classe et ne peut être compris uniquement par ce facteur. Cependant, l'appartenance ethnoculturelle, construite culturellement et historiquement, est présente dans les interactions : elle fait partie de l'identité personnelle de chacun et se construit sous l'influence de la conduite normative en classe (Rex, 2006). Les écrits de Rex (2006) suggèrent que les membres du corps enseignant et les élèves créent des façons de se connaitre au fil de leurs conversations. Des descriptions non seulement des événements, mais aussi d'eux-mêmes et des autres se construisent. Conséquemment, les croyances et les valeurs se forment hors de la classe, mais tendent à s'y reproduire. En effet, les pratiques culturellement imprégnées sont négociées selon les représentations de chacun, et en cours de processus, elles sont acceptées, et ce, tant par les élèves que par le personnel enseignant (Rex, 2006). Au fil de ses constructions de soi et de l'autre, Deckman (2017) critique le fait que le racisme est individualisé sans que l'angle systémique soit interrogé. Le racisme réfère à l'« idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains » qui se traduit par une « attitude d'hostilité systématique à l'égard d'une catégorie déterminée de personnes » (Larousse, 2020, s. p.).

Selon elle, certains membres du corps enseignant traitent le sujet comme un « colourblindness » en affirmant ne pas voir la couleur d'une ou d'un élève, mais plutôt la personne

[7] Pour nuancer, il ne faut pas oublier que beaucoup d'élèves provenant de familles moins nanties ont eu accès à l'école si une personne mécène payait (on non) leurs études après avoir remarqué leur talent (Murray, 2016).

qu'elle est (Deckman, 2017, p. 6). Ce concept de « colourblindness » se traduit par un aveuglement face aux différentes classifications raciales. De plus, Deckman (2017) ajoute que certains adoptent un discours « we are all the same » (p. 12). Cette formulation se traduit par une vision du monde qui suppose que tous les humains sont pareils (constitué d'un cœur, de poumon, etc.) et suppose qu'il n'y a pas de différence entre les élèves parce que nous sommes tous des humains. Toutefois, ces positionnements minimisent le vécu des élèves ayant fait l'expérience de racisme et ne reconnaissent pas cet aspect de leur identité selon cette chercheuse. Pour elle, ces positionnements risquent de biaiser leur expérience du monde en les rendant invisibles. Elle dénote aussi une tendance à considérer une communauté ethnoculturelle comme un groupe monolithique. Selon elle, si une minorité est représentée comme un groupe uniforme, il est plus probable que la société se conduise de façon uniforme à l'égard de tous les membres de cette communauté au moment de composer avec des comportements qui sont pourtant, à la base, individuels.

Selon Weiss et collab. (2019), les incidents critiques en contexte multiethnique se rapportent aux leçons, aux opinions conflictuelles, à la collaboration entre l'école et les parents et aux exclusions de certains élèves par rapport à certaines activités scolaires. Certaines personnes interrogées rapportent des propos racistes tenus par des élèves. D'autres sentent que leur autorité, en tant que professionnelles ou professionnels de l'enseignement, n'est pas respectée. Weiss et collab. (2019) soulignent que les conséquences de ces incidents peuvent mener à des défaillances quant au développement de l'élève et quant à l'intégration de celui-ci à la communauté de la classe. D'ailleurs, les participantes et les participants les rattachent à des difficultés attribuables au climat prévalant dans la salle de classe, à l'altération du rendement scolaire des élèves et à une dépréciation du processus collaboratif au sein d'une relation parents-élèves tendue.

En plus de considérer les caractéristiques ethnoculturelles de l'autre, les membres du corps enseignant collaborent avec une collectivité d'élève dont les caractéristiques personnelles importent (St-Vincent, 2010) : l'hétérogénéité des élèves engendre des rapports dissymétriques transformés entre ceux-ci et le personnel enseignant (Barrère, 2002a, 2002b; Dubet, 2002). Cela dit, les membres du corps enseignant vivent des tensions lorsque les représentations de l'autre entrent en jeu. À titre d'exemple, s'ils doivent gérer des conflits qu'ils jugent pouvoir devenir explosifs, ils vivent de l'anxiété (Deckman, 2017). Face à certains inconforts (Rex, 2006; Weiss et collab., 2019), le personnel enseignant ne doit pas se résigner à un positionnement silencieux, au risque de perpétuer des pratiques scolaires raciales (Deckman, 2017). À titre de solution, les

chercheurs suggèrent que les inconforts ainsi que les ambiguïtés devraient être abordés dès la formation, surtout s'il s'agit d'enseignantes et d'enseignants caucasiens qui ont une expérience limitée avec un système oppressif. Si l'offre d'une meilleure formation est une des pistes proposées par Deckman (2017) et Weiss et collab. (2019), elle entérine un positionnement dans lequel la responsabilité de prendre *forme* (à l'aide d'une formation) incombe au personnel enseignant.

3.2.3. Ce que je retiens des tensions liées à l'identité

Cette seconde partie de la recension met en relief l'importance de la construction identitaire dans un rapport à soi et dans un rapport à l'autre. Selon Tardif et Lessard (1999), les membres du corps enseignant se perçoivent comme les uniques responsables du fonctionnement de leur classe. Cette conception est renforcée par les directrices et les directeurs d'école qui s'attendent à ce que ces membres aient la capacité de contrôler les élèves dans la classe (Tardif et Lessard, 1999). Ainsi, les représentations de la professionnalité s'ancrent dans une culture scolaire (Tardif et Lessard, 1999) et ont des répercussions tant sur l'identité que sur l'engagement personnel qui en découle (Carra et Boxberger, 2018). C'est grâce à un savoir-faire, en termes de compétences en improvisation (Azéma, 2019; Jutras et Pelletier 2008) et peaufinées par une réflexion sur le savoir-être (Périer, 2004), que les membres du corps enseignant s'ajustent. Ces réponses ajustées font appel à la subjectivité individuelle qui se construit dans un cadre aux frontières parfois nébuleuses et incertaines certes, mais toujours empreintes de normativité. Conséquemment, il n'existe pas de règles claires et un certain flou entoure les interactions (Agiar et collab., 2010).

Au fil des accumulations, ces interactions font naitre un sentiment d'être sans ressources et non reconnu (Roorda et collab., 2017). Ce sentiment peut influencer la représentation qu'une professionnelle ou qu'un professionnel de l'enseignement se fait de sa compétence et de son pouvoir (Razer, 2018). C'est la raison pour laquelle cette normativité et l'autorité enseignante sont creusées dans le cadre conceptuel, tant en ce qui concerne les écrits ministériels portant sur la profession qu'en ce qui a trait à la construction identitaire campée dans une culture scolaire et professionnelle.

De plus, les identités se construisent et se heurtent à des représentations fantasmées de la profession (Cattonar, 2006). Au fil d'incessants ajustements, la poursuite d'idéologies professionnelles est fragilisée (Carra et Boxberger, 2018). Ces idéaux entrainent des hiérarchisations entre des objectifs visant la transmission des savoirs et l'émancipation des élèves

(Razer, 2018), tout en valorisant les principes d'éducabilité (Wallace et Priestley, 2011), de bienveillance et de justice[8] (Barrère, 2002a; Carra et Boxberger, 2018). Ces idéologies entrent aussi en tension avec un sentiment de devoir se préserver soi-même (Carra et Boxberger, 2018). Cette préservation de soi pourrait s'avérer conflictuelle avec un besoin d'authenticité parce que, après tout et comme Tardif et Lessard (1999) l'écrivent, enseigner, c'est mettre sa propre personne en jeu. En effet, c'est sans cesse en interaction qu'une mise en scène de soi s'opère (Carra et Boxberger, 2018). Les ajustements qui s'y médient peuvent être vécus comme une mise à l'épreuve de soi (Périer, 2004). Le *soi* s'y construit, campé dans un travail en transformation en présence d'un public hétérogène (Cattonar, 2006) et dans le feu de l'action, l'autre est parfois responsable d'insatisfactions (Barrère, 2002a; Cattonar, 2006). D'une part, il est impératif pour le membre du corps enseignant de porter un regard sur lui-même afin de comprendre le regard qu'il porte sur autrui (Deckman, 2017; Rex, 2006; Weiss et collab., 2019). D'autre part, les émotions et la subjectivité sont importantes (Ibarrola-Garcia et Iriarte, 2014; Ibarrola-Garcia et collab. 2017; Razer, 2018) parce qu'une réponse professionnelle est attendue (Azéma, 2019).

> Inspirée des écrits de Tardif et Lessard (1999), si c'est au cœur d'interactions négociées que se situent les tensions inhérentes à l'enseignement et que la subjectivité individuelle de chaque professionnelle et professionnel de l'enseignement colore l'expérience et engendre des transformations différenciées selon la résilience de chacun, je considère que mes collègues et moi-même devons désormais reconstruire le sens que nous donnons à notre travail et penser le rapport à soi et à l'autre. Je retiens qu'il est important de rechercher la cohérence entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle, tout en notant qu'un axe transformateur pourrait émerger dans mon processus d'écriture. De plus, parce que la discipline scolaire s'instaure en fonction de notre affectivité et de notre personnalité — comme le suggèrent aussi Tardif et Lessard (1999) et Weiss et collab. (2019) —, il m'appert pertinent de retenir la proposition d'Ibarrola-Garcia et Iriarte (2014) qui étudient l'interaction en termes de médiation. En effet, prévenir et réduire les conflits et les agressions, diminuer les sanctions et favoriser la communication, l'empathie, l'ouverture, le *leadership* et la participation engendrent un climat scolaire ancré dans la bienveillance, sous l'égide de la

[8] Ces concepts sont définis dans le chapitre 4 (Cadre conceptuel : J'ai expériencié).

responsabilité de chacun. Le processus de médiation, permettant la conscience et la régulation des émotions et stabilisant la résolution de conflit, demeure selon moi un terme intéressant parce qu'il appréhende l'interaction, et ce, tant dans un rapport à l'autre que dans un rapport à soi selon Ibarrola-Garcia et collab. (2017).

Pour abréger mes idées, cette recension souligne l'importance de l'interactivité de l'agir enseignant et de son rapport dissymétrique. Si le travail enseignant repose sur une délicate relation éducative empreinte de pouvoir, tenir sa classe et préserver une représentation de soi en cours d'interactions semblent être des enjeux majeurs pour les professionnelles et les professionnels de l'enseignement — comme le suggèrent aussi les écrits de Bailleul et Obajtek (2018). Parce qu'un certain bien-être collectif sous-tend aussi ma réflexion, il serait pertinent d'aborder l'interactivité en approfondissant le concept de la médiation proposé par Ibarrola-Garcia et Iriarte (2014) et Ibarrola-Garcia et collab. (2017).

Dans le chapitre quatre (Cadre conceptuel : J'ai expériencié), arrêtons-nous sur les écrits théoriques qui traitent de l'identité et du travail, mais aussi sur ceux qui abordent l'éthique sous-jacente aux interventions médiées.

4. Cadre conceptuel : J'ai expériencié

> Au fil de mes expériences qui ont soutenu mes représentations construites et qui ont guidé mes choix théoriques pour approfondir les incidents critiques, je vous propose un bref tour d'horizon entourant ma construction identitaire, mon travail et les exigences éthiques, et ce, tout en faisant quelques clins d'œil à mes expériences dans divers contextes géographiques. Définissons d'abord les incidents critiques.

4.1. Les incidents critiques au cœur du désordre scolaire

Les incidents critiques ont été abordés en psychologie alors qu'ils cadraient dans une méthode de formation par la simulation ainsi que par la réflexion dans l'action (Lescarbeau, 2000). Cette méthode a été élaborée par John Flanagan (1954) pendant la Seconde Guerre mondiale[9]. L'incident critique, qui survient dans un temps précis, mais de manière imprévue, sert de nœud réflexif. Il comporte des enjeux importants et nécessite une réaction rapide : « l'expression *incident critique* ne désigne plus un événement isolé, mais plutôt une situation qui a évolué à partir d'un moment particulier et que l'on désire rétablir ou pour laquelle on s'efforce de circonscrire les modifications survenues en comparant les différentes dimensions qui la composent afin de retracer leur évolution dans le temps » (Lescarbeau, 2000, p. 159).

Sous un angle sociologique, portant attention au point de vue des acteurs, Woods (1990) a examiné les stratégies de survie des professionnelles et des professionnels de l'enseignement à partir d'imprévus qui perturbent le cours de l'action et menacent l'identité et les fondements de l'engagement des membres du corps enseignant. Cet axe se concentre sur la signification en contexte qui forme les incidents perturbateurs et l'analyse demeure centrée sur les représentations de soi au fil des interactions (Woods, 1990).

Bélanger et Farmer (2012) qualifient d'interstices les moments de transition pendant lesquels l'enseignante ou l'enseignant contrôle le travail des élèves. Les échanges qui s'ensuivent peuvent être au cœur de situations problématiques. Merle (2002) précise que ces interactions, qualifiées selon lui de perturbatrices ou de dérégulatrices, sont associées aux normes scolaires. À ce sujet, les écrits de Barrère (2002a), de Carra et Boxberger (2018) et de Périer (2004) touchent aux situations problématiques dans le cadre du désordre scolaire. L'ordre scolaire réfère aux rapports

[9] La méthode des incidents critiques est approfondie dans le cinquième chapitre.

pédagogiques dans lesquels le personnel enseignant et les élèves s'engagent (Périer, 2004). Dans cette dynamique relationnelle, Barrère (2002b) précise que les incidents sont en lien avec le contexte et l'axe normatif de l'univers scolaire. Pour cette chercheuse, les incidents sont des situations circonscrites, perturbatrices et imprévisibles qui font que cet ordre peut devenir désordre. Ils regroupent les actions que l'élève ou que quelques élèves peuvent faire, intentionnellement ou non, et qui peuvent fragiliser ou perturber cet ordre (Barrère, 2002a). De plus, un incident critique résulte d'abord et avant tout du sens que nous lui attribuons (Tripp, 1993). Ainsi, les perturbations ou encore les interactions négociées dans des interstices sont des portes d'entrée vers l'objet de cette recherche. Toutefois, en voulant mettre l'accent sur la fragilisation ainsi que sur la perturbation du climat de classe, les incidents, comme définis par Barrère (2002a, 2002b), et l'aspect critique, qui porte attention au sens qui leur est attribué (Tripp, 1993), forment une proposition qui permet d'inclure les axes représentationnel et relationnel du désordre scolaire tout en les dépassant. En effet, recourir aux incidents critiques met l'accent sur les aspects contextuel et normatif de l'univers scolaire ainsi que sur la subjectivité de l'enseignante ou de l'enseignant.

Bref, approfondir les incidents critiques permet d'examiner les tensions vécues par rapport au désordre scolaire. Au sein de dynamiques contingentes et imprévisibles (Barrère, 2002b; Périer, 2004), l'émergence de configurations provisoires et instables exige que les membres du corps enseignant maintiennent un ordre scolaire sans cesse négocié (Périer, 2004). Parce que plusieurs faits d'apparence bénigne peuvent causer du désordre scolaire, les membres du corps enseignant régulent les comportements afin que le travail progresse et ils s'ajustent constamment (Périer, 2004). L'ordre scolaire, associé aux rapports pédagogiques qui engagent le corps enseignant et les élèves, exige que l'on fasse usage de soi afin d'éviter le désordre ou de le résorber (Barrère, 2002b). C'est ainsi que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement se retrouvent à vivre des incidents critiques empreints d'émotions (Merle, 2002) et d'incertitude (Bucheton, 2009).

> Souhaitant comprendre les tensions qui émanent de la profession enseignante au fil de la description d'incidents critiques, abordons les concepts entourant la construction identitaire professionnelle.

4.2. La construction identitaire professionnelle

> *Lilienthal, Allemagne*
>
> En Allemagne, un *Gymnasium* accueille les élèves âgés de 11 et 19 ans qui souhaitent être admis ensuite dans un programme universitaire. Alors que j'y enseignais dans une classe de 9e, j'avais conclu une explication en interrogeant les élèves : *avez-vous compris*? Certes, aujourd'hui, je formulerais ma question autrement afin que la réponse ne se résume pas en un signe de tête affirmatif, plutôt timide... Il n'en demeure pas moins que le fait de vérifier la compréhension des élèves me semblait essentiel, selon ce que j'avais appris à l'université. S'assurer de la compréhension des élèves était même un critère d'évaluation de stage.
>
> Après ce cours, quelque chose avait changé dans cette classe. Je sentais une énergie différente, une certaine fermeture à mon égard. Les élèves demeuraient polis, mais semblaient sur la défensive à mon égard. Quelques semaines plus tard, en discutant avec un collègue, il m'a expliqué que dans la culture allemande, il est inconvenant de demander à quelqu'un s'il a compris. En fait, ce type de question est considéré comme une insulte à l'intelligence d'une personne : si elle n'a pas compris quelque chose, la personne a l'intelligence de demander plus d'explications.
>
> Sans le savoir, j'avais insulté les élèves de cette classe. Mes collègues allemands partageaient ce même souci de s'assurer que les élèves comprennent, mais des normes implicites sous-jacentes à la façon de le faire m'avaient échappé. Cette expérience me laisse croire que les identités personnelle et professionnelle s'entrecroisent dans une construction culturellement ancrée.

La construction identitaire est un processus dynamique généré par des interactions symboliques (Dubar, 2010). Selon De Ketele (2013), c'est en contexte que l'ensemble de ces dynamiques, comportementales et réflexives, traduisent l'identification à une profession. Ce chercheur affirme que ce processus donne un sens à notre vie professionnelle parce que l'engagement au travail marque tant les identités personnelle que professionnelle. Clarifions les concepts de culture et d'identités.

4.2.1. D'une culture professionnelle

Plusieurs normes implicites et subjectives contribuent à construire l'agir enseignant qui s'établit sur un déjà-là, sur des savoir-faire qui ont fait leurs preuves (Prairat, 2013). S'actualisant dans des situations d'enseignement-apprentissage (Lenoir, 2009), l'agir enseignant regroupe les interventions éducatives qui s'ancrent dans « des perspectives, des états d'esprit, des manières de penser et de faire contemporaines qui généralisent et modulent de plus en plus de pratiques qui se dénommaient — et se dénomment encore au besoin — aider, conseiller, former, aider, supporter, soigner, adapter, insérer, animer, diriger, aviser, surveiller, prendre en charge » (Nélisse et Zúñiga, 1997, p. 5). L'intervention des professionnelles et des professionnels de l'enseignement se vit et se comprend par rapport à la singularité de chacun (Lenoir, 2009, 2014). Voulant souligner cet aspect singulier, mais aussi le caractère complexe, finalisé, motivé et légitimé de la pratique, le concept d'intervention éducative professionnelle est proposé par Lenoir (2009, 2014). Dans les pages subséquentes, ce concept est nommé plus simplement *intervention* ou *intervention éducative* afin de simplifier le texte. En tant que processus interactif regroupant l'ensemble des actes et des discours, l'intervention éducative considère la situation temporelle, spatiale et sociale et reconnait sa non-neutralité parce que la mise en œuvre du processus d'apprentissage des élèves est toujours en filigrane de ce rapport enseignant-élève-savoir (Houssaye, 2014). Dans le feu de l'action, les interventions s'ajustent en tenant compte du contexte socio-éducatif et socioculturel (Lenoir et collab., 2002).

> L'ajustement, c'est la manière dont l'agir langagier et corporel de [l'enseignante ou de] l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon. Cet ajustement est d'autant plus complexe qu'il est un co-ajustement avec l'agir de 1 à 25 voire 40 élèves eux-mêmes en train de s'ajuster tant à l'agir du maitre qu'à celui de leurs pairs, qu'à l'évolution en milieu didactique. La tâche de [l'enseignante ou de] l'enseignant est de réussir à les orchestrer et à les contrôler pour en diriger la dynamique générale. Mais ces co-ajustements sont de nature dissymétrique. (Bucheton, 2009, p. 64).

Donc, dépendant du contexte et des personnes impliquées, le personnel enseignant est appelé à redéfinir la consigne, négocier les règles du jeu, reprendre les activités empêchées, mettre en branle des stratégies nouvelles, etc. L'acuité régulatrice du personnel enseignant s'incarne en des gestes d'ajustement qui donnent le rythme à l'action (anticipation, accélération, actualisation) ou qui mettent l'accent sur certaines demandes émanant de la classe (Crocé-Spinelli et Jorro, 2010). Ces ajustements s'ancrent dans des pratiques qui elles, regroupent les façons de faire, les gestes,

les procédures et les stratégies appliquées (Beillerot et Mosconi, 2014). Cet ensemble d'actes posés fonde une culture professionnelle qui est orientée par les valeurs, les fins, les buts et les normes de l'environnement (Beillerot et Mosconi, 2014).

Telle une déontologie morale, les références à des principes communs peuvent orienter les actions des professionnelles et des professionnels de l'enseignement (Legault, 2006). Selon Legault (2006), l'autorité du corps professionnel que forment ces réseaux d'actrices et d'acteurs œuvrant dans les écoles fait que les membres du corps enseignant s'autorégulent implicitement. C'est donc encastré dans une culture professionnelle que des normes implicites enracinées dans des valeurs parfois individuelles, parfois collectives, construisent l'identité de ces membres.

Le terme englobant de *culture* emporte avec lui des significations qui sont parfois multiples et ambiguës. Par culture, je rejoins ici la définition de Renaut (2011) qui réfère aux valeurs, aux responsabilités, aux symboles, aux rites, aux règles et aux pratiques partagés par une communauté. De plus, « l'usage et la maitrise du corps » que forme l'intercorporéité qui se déroule dans les métiers de services pour décrire les rencontres sont à prendre en compte (Lallement, 2007, p. 364). Les actions situées et ancrées dans une culture professionnelle seraient non seulement des entrecroisements d'une double expérience du corps (Merleau-Ponty, 1976), mais aussi une façon de se conduire avec autrui, tel le produit d'une socialisation. Sans cela, il serait difficile, voire impossible, de savoir à quel moment conviennent quels gestes, quelles règles respecter, etc. (Renaut, 2006). Sans réduire la gestuelle à une pure technicité, la culture du travail englobe donc les gestes, mais aussi une langue par laquelle il est possible de nommer les composantes d'un univers professionnel complexe et opaque (Renaut, 2006). Certains traits communs caractéristiques peuvent y être présents et s'appréhender à partir d'une intelligibilité commune d'un discours et de gestes. Ces référents deviennent des instruments au service du travail et de sa régulation. Ainsi, les façons de faire, de parler, de poser, de résoudre les problèmes (Renaut, 2011) traduiraient une culture professionnelle (Perrenoud, 1996; Riopel, 2006). La culture « scelle l'identité des membres, nourrit un ensemble de représentations et fixe les règles de la profession en matière de comportement et de performance à respecter », et ce, toujours de façon située (Faulkner, 2010, p. 136). Afin d'éviter de sombrer dans des nuances et des gradations de valeurs, Lallement (2007) propose de réfléchir en termes d'identité collective par l'entremise des actions unificatrices. C'est la raison pour laquelle il est pertinent d'aborder une culture professionnelle par l'entremise de la notion d'identité.

4.2.2. À une construction identitaire professionnelle

Ottawa, Ontario

Dans le cadre de ma maitrise avec thèse en éducation à l'Université d'Ottawa, alors que j'assistais au cours du professeur St-Germain en 2008, j'ai été marquée par la comparaison que celui-ci a faite. Ce professeur a comparé un brocoli au ministère de l'Éducation de l'Ontario. Il a ensuite cassé une première branche pour symboliser un conseil scolaire[10]. De cette première branche, il en a extrait une deuxième pour représenter l'école. De cette deuxième branche, une troisième extirpée faisait référence au personnel enseignant… et une quatrième branche bouturée de cette troisième branche devenait l'élève. Il a aligné tous ces petits morceaux de brocoli : tous ressemblants, tous conformes à un moule identique, tous dérivés d'une base préétablie qu'était le grand brocoli. Il a ensuite extrait de son sac une orange. Il l'a pelée, divisée en quartiers… Rien à faire! Tout actrice ou acteur (élève, enseignante ou enseignant, etc.) qui étaient une orange dans un système brocoli ne pouvait arriver à ressembler au légume aux belles branches vertes bien droites. Selon lui, le problème était qu'à force de vouloir ressembler au brocoli, une orange risquait de se dessécher de l'intérieur… et ce faisant, l'orange se privait d'un devenir possible : soit un excellent jus!

Cette image m'a marquée parce que j'ai moi-même, lorsque j'étais élève, été rebutée par le conformisme de l'école qui éraflait ma pelure. Et encore en tant qu'enseignante, je me retrouve parfois avec l'étrange impression de devoir m'éloigner d'impositions pédagogiques au risque d'altérer ma teneur en vitamine. Cette journée-là, j'ai compris que j'étais une orange dans un système brocoli.

En tant que résultat et processus (Rondeau, 2019), la construction identitaire est située dans un temps et dans un contexte (Legault, 2006). Entre des actes d'attribution (ex. : appellation, étiquetage, stigmatisation) et des actes d'appartenance (ex. : revendication, affirmation) (Dubar, 1998a), elle est négociée sur des axes biographique et relationnel (Haissat, 2006).

[10] Nommé *Commission scolaire* au Québec jusqu'en 2020 et depuis intitulé *Centre de services scolaires*.

Sur un axe biographique (Haissat, 2006), l'identité est une négociation avec soi-même. Elle est formulée à partir de notre propre histoire et socialement construite en continuité ou en rupture avec nos projections. Lipiansky (1998) définit l'identité comme un « ensemble organisé de sentiments, de représentations, d'expériences et de projets d'avenir se rapportant à soi » (p. 173).

Sur un axe relationnel (Haissat, 2006), l'identité personnelle est une construction perpétuelle et dépendante des interactions : elle est un construit incessamment négocié entre une dynamique collective et individuelle. Si « les conditions d'existence d'un individu sont d'abord et avant tout des conditions de coexistence », les traits individuels sont des réponses aux interactions (Forté, 2006, p. 55). Au fil de ces « rapports réciproques d'identifications, de différenciations ou d'oppositions avec d'autres identités » (Haissat, 2006, p. 1-2), Tap, Roudès et Antunes (2013) ajoutent que l'identisation, soit les déplacements entre *soi* et *autrui*, engendre l'intériorisation des normes et la conformité aux exigences sociales. De manière dialectique, les dimensions psychologiques et sociales se repoussent pour s'unir et s'unissent pour se repousser (Camilleri, 1989). Se rendre semblable permet l'identification et se différencier de l'autre correspond à l'identisation (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et Chevrier, 2001). Ce rapport à l'autre nous définit nous-mêmes parce que nous avons besoin de la reconnaissance pour confirmer l'image que l'on tente de donner de soi (Lipiansky, 1998). Nous cherchons une certaine valorisation de soi par les rapports que nous entretenons (Gohier et collab., 2001) et par les allers-retours entre ce *je*, ce *eux* et ce *nous*.

Bref, l'identité personnelle se construit au fil de négociations de soi avec soi-même et avec autrui (Haissat, 2006), entre une représentation subjective de soi et celle construite par le regard d'autrui (Lipiansky, 1998). Comme un « processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant » (Gohier et collab., 2001, p. 9), l'identité professionnelle de l'enseignant (annexe 4) se construit au fil des reconnaissances de différences et de ressemblances. D'une part, telle une conséquence de la pratique, les professionnelles et les professionnels « se reconnaissent dans une pratique d'utilité collective et lorsqu'ils sont capables de se coordonner en se donnant un ensemble de normes » (Prairat, 2013, p. 256). En tant qu'élément de construction de l'identité sociale (Dubar, 2010), l'identité professionnelle est l'adhésion à l'ensemble des traits communs partagés par des individus ou des groupes engagés dans un projet collectif (Lallement, 2007). D'autre part, une dialectique entre l'identisation et l'identification encadre les représentations de soi (croyance, attitudes, valeurs, buts, aspirations)

dans un rapport aux autres ainsi qu'à la profession enseignante (Gohier et collab., 2001). Autrement dit, l'identité personnelle inclut l'identité pour soi (soit l'image que l'on a de soi-même) et l'identité pour autrui (soit l'image que l'on souhaite renvoyer aux autres) se construit aussi dans une culture professionnelle par rapport à autrui (Dubar, 2010). Héritière des représentations du passé, l'identité professionnelle d'une personne oscille entre une subjectivité laissant place aux représentations idéalisées de la profession et à une objectivité dans laquelle l'identité est attribuée par autrui (Gohier et collab., 2001).

Cela dit, comme Causer, Durand et Gasparini (2009) le nomment, les processus sociaux nous mettent en relation non seulement avec l'autre, mais aussi avec nous-mêmes. Ainsi, dans une constante reconstruction entre une représentation de notre identité collective et individuelle, un retour sur soi s'avère essentiel (Causer et collab., 2009). Si l'identité, fruit d'un processus dynamique, contextualisé et situé, se modifie au fil des expériences (Castra, 2019), elle doit être traitée dans une méthodologie donnant accès non seulement à l'axe collectif, mais aussi à l'introspection nécessaire à l'analyse de la connaissance de soi (Gohier et collab., 2001), et ce, parce que l'identité doit aussi être abordée sous le versant de sa variabilité et de sa pluralité (Laflamme, 2016). D'ailleurs, selon Rondeau (2017), porter attention au « tourbillonnement réflexif » (p. 323) est un impondérable pour aborder les tensions qui, dans un « balancier d'ambivalences » (p. 324) mènent à une « mise en interrogation de soi » (p. 325) (annexe 5). Gohier et collab. (2001) associent aussi les moments de remise en question à la construction identitaire, « à la redéfinition de sa profession avec ses collègues et partenaires » (Gohier et collab., 2001, p. 5). Dans ce processus interactif et dynamique, les dialectiques interactionnelles entre une enseignante ou un enseignant et ses collègues enseignants, sa directrice ou son directeur d'école, ses élèves ainsi que les parents de ceux-ci renforcent ou déséquilibrent la connaissance de soi et ses rapports à l'autre (Gohier et collab., 2001).

> Certes, brocolis ou oranges, mes collègues et moi chérissons probablement la même valeur de bienveillance, ou du moins, de l'émancipation par l'apprentissage de l'élève. Cette même raison d'être permet l'identification à un groupe, à un *nous*. Ce *nous*, chacun le définit dans le rapport qu'il entretient avec les autres et qui rend légitime son identité partagée.

Reconnaissant aussi les singularités personnelles, les axes personnel et professionnel guident la compréhension de la construction identitaire en prêtant attention aux façons de penser, de sentir et d'agir propres à un groupe et apprises et partagées par ses membres (Rocher, 1992). Ces façons de faire et d'être servent à se constituer objectivement et symboliquement et c'est de cette manière qu'un membre peut s'identifier à un groupe distinct (Rocher, 1992).

Cela dit, lorsqu'une hiérarchisation sociale s'opère, les ambivalences se retrouvent au sein de jeux entre des appartenances à des groupes dominants et à des groupes dominés. Sous un angle ethnoculturel, une racialisation peut se produire selon Maddibo (2009). En effet, si une personne ou une société attribue des caractéristiques qui infériorisent, marginalisent ou rejettent l'autre, ces processus de catégorisation peuvent être compris dans un phénomène de racialisation.

En contexte scolaire, en référant aux différences d'un élève, cet *autre* est alors nommé et catégorisé. Selon Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani et Fernandez (2011), la naturalité de la catégorie de l'élève, en tant qu'autre, est une production située. Dans un cadre promouvant l'égalité formelle, l'élève est un « être saisi hors de ses appartenances primaires » (Payet et collab., 2011, p. 28) en rupture avec ses affiliations sociales et familiales. Cet être déficitaire doit être transformé au sein d'une école méritocratique.

Cette vision a été enchevêtrée par celle de l'équité qui considère l'enfant dans sa globalité. Personne singulière aux besoins spécifiques, l'élève est doté de traits génétiques et culturels et une continuité entre l'école et son milieu d'appartenance est reconnue au sein d'une école qui promeut la réalisation de soi. Sous un troisième cadre, Payet et collab. (2011) traitent des luttes pour la reconnaissance. La protection de groupes vulnérables se déploie à l'école à travers la construction « d'appartenances héritées, mais reconnues ou hybridées » (Payet et collab., 2011, p. 28).

> Entre une posture professionnelle indifférente aux différences, individualisante ou axée vers l'action positive, se positionner par rapport à l'autre m'impose de reconnaitre mon identité comme étant un *moi «* en tant que membre de collectifs plus vastes » (Ferret, 2011, p. 459). Me définissant « par rapport à ceux qui ne font pas partie de son groupe » (Ferret, 2011, p. 459), je dois réfléchir au fait que je ne suis ni homme, ni allophone, ni Autochtone, ni membre d'une minorité visible, etc.
>
> Étant donné que j'enseigne en français, un pan de mon identité individuelle se développe dans un contexte francophone en région limitrophe (Québec/Ontario). C'est

dans ce contexte géographique et culturel non négligeable que mon identité francophone se construit.

Vancouver, Yellowknife, Edmonton et Ottawa

Au cours de ma formation collégiale et universitaire, j'ai eu la chance d'enseigner le français langue seconde en Colombie-Britannique, en Alberta, en Ontario et aux Territoires-du-Nord-Ouest. Ces expériences m'ont sensibilisée à la situation que vivent les francophones hors Québec et m'ont amenée à me demander quelle place j'accordais moi-même à la langue française.

Dans mon lieu de travail, je partageais avec passion mon amour de la langue française, mais, à l'extérieur, je devenais muette. En situation minoritaire, j'avais l'impression de ne pas être moi-même lorsque je m'exprimais en anglais, ma langue seconde. J'avais aussi l'impression qu'à chaque fois que j'ouvrais la bouche, ma différence invisible devenait audible. J'avais développé de fines stratégies pour éviter de m'exposer, et je laissais les autres parler à ma place. Valait mieux être invisible que différente!

À mon arrivée à Ottawa, en 2007, le choc a été encore plus grand, car je n'y étais pas seulement de passage, j'y restais pour étudier. Petit à petit, j'ai mûri et j'ai appris à revendiquer ma place en tant que francophone. Combien de fois ai-je demandé aux bibliothécaires de modifier le clavier en français pour que je puisse effectuer une recherche et ajouter les accents au nom d'une auteure ou d'un auteur? Mais en vain! Combien de fois ai-je dû me déplacer au campus de l'Université St-Paul parce que je voulais avoir accès à un livre en français seulement disponible en anglais à la bibliothèque principale? Combien de clics ai-je faits pour remettre la page d'accueil du site de l'université en français? Lors de combien de rencontres étudiantes ai-je tenté de m'adresser aux autres en français et ai-je entendu le fameux *Sorry, I don't speak french*? Je me retrouvais face à un choix : poursuivre en français et porter l'odieux d'être la personne qui les exclut ou, encore, parler en anglais, et au fil de mes hésitations, me priver d'une part de moi-même, me priver de la confiance qui m'habite dans ma langue maternelle. Dans certains groupes restreints, comme celui du journal étudiant dans lequel je suis engagée, l'option de parler en français n'est pas possible

> parce que nous devons nous concerter et la plupart des membres de la section anglophone sont unilingues anglophones. Dans mon université bilingue et à l'inverse des fondements historiques où la composante française était très importante, j'avais parfois l'impression d'être dans une structure réfléchie et développée dorénavant en anglais et à laquelle se superposait une possible traduction linguistique. En même temps, tant de voix déterminées s'élevaient et s'affairaient à dénoncer et à développer une identité inclusive qui m'inspire tant!
>
> En tant que francophone[11], mon vécu n'est donc pas neutre et, de surcroit, le fait d'enseigner le français en région frontalière (Québec/Ontario) occasionne des défis auxquels je ne m'attendais pas. Contrairement à la situation ontarienne, *de mon côté du pont*, je ne sens malheureusement pas la fougue ni de mes collègues ni de mes élèves face à des identités francophones qui s'effritent dans mes classes à coup de références aux séries Netflix… Ce faisant, j'ai parfois l'impression que plusieurs de mes élèves rebutent une francophonie dont je suis la passeuse (selon le référentiel de compétences); que la langue que j'aime tant est pour eux le sujet d'une matière extrinsèque et inintéressante.
>
> Certes, mes expériences entre une francophonie vécue en région majoritaire, en situation minoritaire et en région frontalière teintent probablement la représentation que je me fais des objectifs qu'il me faut atteindre en tant qu'enseignante. À mon sens, mes cours devraient ouvrir une discussion sur une coconstruction commune de notre espace francophone.

Le mandat de la préservation de la langue française a été confié aux écoles en 1977 (Légis Québec, 2020). Catégoriser un élève tel un *autre* non francophone met l'accent sur la différence. Cela dit, l'autre peut aussi être défini comme étant autrui, membre de la communauté, mais différent de moi (Dalley, 2015). Dans un angle inclusif[12] centré sur l'environnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour favoriser l'apprentissage (Dalley, 2015), engager

[11] Il est intéressant de noter que malgré mon aisance en anglais et en espagnol, je ne me définis pas comme une personne bilingue ou trilingue. Je reviendrai sur ce point dans le neuvième chapitre (Discussion : J'ai appris).
[12] Ce concept d'inclusion provient du mouvement lié aux droits de la personne selon Le Capitaine (2013). Pour ce chercheur, l'inclusion invite à penser la manière dont la société se représente l'autre en passant d'une approche biomédicale individualisante à une approche juridique et sociale.

l'autre à titre d'autrui dans une coconstruction d'une francophonie plurielle s'avère profitable (Berg, 2015). Dans un cadre visant la protection de groupes vulnérables, cette francophonie peut être reconnue par l'enseignante ou l'enseignant, mais aussi « hybridées » (Payet et collab., 2011, p. 28). Ainsi, l'autre est abordé en reconnaissant ses traits discriminants, positifs ou négatifs, qui « lui confèrent une place différenciée dans une société hiérarchisée » (Payet et collab., 2011, p. 29).

> En résumé, pour comprendre ma culture professionnelle, j'approfondis mon identité tant *pour moi* que *pour autrui*. Me coconstruisant personnellement et professionnellement, j'examine aussi les rapprochements aux normes implicites partagées collectivement. Je me penche aussi sur les distances et sur les négociations qui émergent de ma compréhension des incidents et celle de quelques collègues. Attardons-nous maintenant aux écrits portant sur le travail.

4.3. Le travail

Selon Lallement (2007), le mot *travail* provient du mot latin *tripalium* qui désigne l'instrument servant à immobiliser les grands animaux pour les ferrer. Puis, ce mot a été relié à la souffrance dès le XI^{e} siècle. Au XII^{e} siècle, il prend aussi le sens d'accouchement. Au Moyen Âge, un travail est associé à une punition infligée par Dieu. En plus de ces recherches de sens, au fil des années, des courants ont entrainé certains changements idéologiques. Chiapella et Gilbert (2013) comparent d'ailleurs cette dynamique à celle d'un pendule qui va et vient entre les différents idéaux.

Dans un premier temps, sans coupure franche et nette, approfondissons certaines tendances qui ont été associées au taylorisme, au fordisme, au toyotisme et à la nouvelle gestion publique. Puis, examinons le travail enseignant qui oscille entre une professionnalisation et une déprofessionnalisation.

4.3.1. Les transformations du travail

Au XVIII^{e} siècle, les manufactures foisonnent, et la forme contemporaine du travail apparait. Cette dernière est guidée par un nouvel esprit capitaliste (Lallement, 2007). Si les chercheuses et les chercheurs s'entendent sur le fait que les conditions, les façons de faire et les activités de travail

subissent des changements en raison de ce nouvel esprit capitaliste, il est intéressant de noter que le rapport de l'humain au travail a aussi été modifié (Schwartz et Durrive, 2003). Au fil des courants de pensée, le travail a traversé des exigences de l'ordre du savoir-faire à celles de l'ordre du savoir-être.

4.3.1.1. Du savoir-faire

Le travail, en temps d'après-guerre, a été marqué par une modernisation basée sur le positivisme scientifique (Faulkner, 2010). Pour Taylor, l'important était que l'organisation du travail, la formation et le développement des capacités augmentent la productivité et le profit (Pouget, 1998). Visant à « produire plus en moins de temps », le travail devait être fait selon les règles imposées (Mousli, 2006, p. 1). Les théories tayloriennes cherchaient à éradiquer la question du « pourquoi » et du « pour qui » afin que les travailleurs se concertent sur le « comment » (Piotet, 2007, p. 74). À cette régulation du travail axée sur la productivité, Ford a ajouté le principe d'indexation des salaires à titre méritoire (Piotet, 2007).

Au milieu des années 1950, un courant oriente le travail davantage vers un ajustement à l'égard des besoins singuliers et situationnels. À titre d'exemple, la systématisation, implantée chez Toyota, met l'accent sur la fluidité et fait disparaitre les surplus afin de répondre à la demande du client (Durand et Gasparini, 2007; Durand et Pichon, 2003; Durand, Ria et Flavier, 2002). Sous l'influence du *juste-à-temps*, le flux tendu, soit cette vision d'un travail qui transforme les caractéristiques de la matière en passant par des appareillages, devient plus continu que séquentiel (Durand, 2012). Désormais, les travailleurs doivent adapter leur activité à la demande du client. L'autonomie dont ils ont besoin, soit la capacité de se gouverner soi-même (De Terssac, 2011a), fait qu'ils ne se contentent plus d'obéir en silence et prennent désormais la parole. Inversant le flux organisationnel, le client passait d'inexistant à central dans ce modèle (Piotet, 2007).

Ces idéologies, jadis plus ou moins cloisonnées au secteur industriel, teintent l'appréhension et la réalisation des activités de services qui foisonnent depuis le début du siècle en Amérique du Nord comme en Europe (Durand, 2012). En effet, à la suite des années où régnaient les théories de Ford et de Taylor, un second modèle englobe et recouvre les précédents. Sans pour autant les remplacer, un modèle bureaucratique transforme le travail (Piotet, 2007). Déjà, à l'aube des années 1960, les idéaux gestionnaires visant la décentralisation, la méritocratie et la direction par objectifs (Lallement, 2007) tentaient de règlementer le travail à coup d'injonctions et de

prescriptions légales (Piotet, 2007). En concordance avec un glissement de la gestion par technostructure vers l'administration par actionnariat, le modèle trouve aussi écho dans les années 1990, à l'époque où la nouvelle gestion publique apparait. La nouvelle gestion publique est un courant de pensée qui a pour objectif d'accroitre l'efficacité du secteur public.

> *De Saint-Hyacinthe à Gatineau, Québec,*
> *en passant par Tegucigalpa, Honduras*
>
> En secondaire III, dans le cadre de mon cours de choix de carrière, mon enseignant était un peu irrité de me voir griffonner dans mon cahier plutôt que de me voir lire les descriptions des professions qui pourraient m'intéresser. Il m'a questionnée, et je lui ai répondu avec assurance que je savais ce que je voulais faire dans la vie : je voulais être missionnaire. Avec un petit rire ironique ou décontenancé, il m'a expliqué qu'il fallait un travail pour gagner des sous dans la vie. Il m'a conseillé de continuer mes recherches, au cas où que je souhaiterais — plus tard — trouver un plan B. J'étais pourtant convaincue de mon plan. Je voulais devenir missionnaire laïque! Le salaire m'importait peu : je voulais être utile et aider mon prochain en partant outre-mer, c'est tout!
>
> En 2007, j'ai effectué un stage d'initiation à la coopération internationale au Honduras. J'accompagnais une intervenante sociale dans les marchés et nous donnions des ateliers d'éducation populaire en après-midi. Tous les avant-midis, nous passions deux heures à recopier à la main les listes de présences. J'ai mis la main à la pâte pendant une semaine et, mon niveau d'espagnol s'améliorant, j'ai demandé à l'intervenante s'il était possible d'informatiser la liste de présence afin de gagner du temps. Elle m'a répondu que les ordinateurs de son bureau n'étaient pas fiables, et l'encre était trop couteuse. J'ai poursuivi ce travail redondant une autre semaine, puis je suis allée à la librairie du coin acheter des feuilles de papier carbone. Au cours de la troisième semaine, j'ai copié une dernière fois les listes de présence, et les feuilles de papier carbone m'ont permis de faire les copies pour les deux prochains mois. Enfin

> libérée de cette tâche redondante, je pouvais développer du matériel utile à l'enseignement de nos *talleres*[13].
>
> En 2010 et en 2012, j'ai accompagné mes élèves du secondaire lors de stages de coopération internationale au Honduras. Dans un contexte rural cette fois, les élèves se voyaient confier des tâches et, en groupe, ils s'exécutaient : planter des caféiers, creuser une fausse sceptique, étendre du fumier, peindre les murs d'une école, etc. Peu importait la tâche qui leur était confiée, j'étais fascinée par la dynamique qui s'établissait chaque fois. Ils entamaient la tâche, partageaient leurs techniques, se réorganisaient, puis effectuaient la tâche plus rapidement et moins péniblement que prévu. Ils divisaient les tâches, faisaient des chaînes humaines et répétaient souvent le même mot : efficacité. C'est sous le regard étonné de nos hôtes que j'ai compris que nos représentations du travail sont culturellement ancrées. Face à une tâche, comme moi jadis, mes élèves avaient eu le même réflexe : représentants de notre culture nord-américaine, nous cherchions à être efficaces! Cet accent mis sur l'efficacité est prégnant dans mon quotidien : je prépare les 25 diners à emporter le dimanche après-midi afin de gagner du temps en semaine avec mes enfants, je corrige mes copies d'examen un numéro à la fois pour être plus efficace, etc. D'ailleurs, je ne comprends pas cette efficacité comme uniquement reliée aux actions, mais aussi comme intrinsèquement liée à la représentation que j'ai de moi-même. De plus, tant dans mon choix de carrière que dans mes engagements bénévoles, j'ai l'impression qu'un axe méritoire émane de ce sentiment d'efficacité. La reconnaissance de ma générosité me procure non seulement un sentiment d'utilité, mais m'octroie le titre d'une personne dévouée à autrui. Ainsi, pour comprendre mon travail, l'efficacité et la reconnaissance de mon engagement sont des angles qui m'apparaissent importants. Toutefois, en cette ère contemporaine, pour être reconnu, il ne suffit plus d'aider… Je dois me plier à des exigences clientélistes.

Pour favoriser des réponses efficientes aux sollicitations et aux besoins de chacun (Giauque, 2004), les nouvelles tendances managériales s'inspirent des principaux attributs des 62 entreprises ayant les meilleurs rendements. Selon Kavalevski (2015), les meilleures organisations sont celles

[13] *Talleres* se traduit par *ateliers*.

qui sont dans l'action, qui écoutent leurs clients, qui offrent un climat favorisant l'autonomie et l'innovation, qui prônent la motivation des travailleurs, mais aussi qui encouragent la mobilisation de ces derniers autour d'une valeur ciblée par l'entreprise. La motivation est un « ensemble de forces internes et externes qui déclenchent et déterminent la forme, la direction, l'intensité et la durée (persistance) des comportements liés au travail » [traduction libre] (Pinder, 2008, p. 11, cité dans Pelletier, 2015).

Piotet (2007) fait aussi un lien entre ce déplacement axiologique et l'industrie japonaise parce que la centration sur le client y est prégnante. C'est à partir de cette époque qui s'inspire des méthodes de gestion des firmes privées que la satisfaction du client (Demazière, Lessard et Morrissette, 2013; Giauque, 2004) est mesurée à l'aide de rapports de vente et de banques de données sur la clientèle (Piotet, 2007).

4.3.1.2. Au savoir-être

Ce changement de régime n'est pas sans répercussions : les qualifications nécessaires pour *savoir-faire* un travail requièrent désormais une réponse aux besoins de chacun (Maroy, 2006; Piotet, 2007). Pour ce faire, dans les métiers de service, la qualification qui était jadis requise dans les industries apparait désormais nécessaire à la relation puisqu'elle est constitutive du service lui-même (Durand, 2012). Selon Piotet (2007), depuis les années 1990, c'est en termes de compétences que les travailleurs tentent de répondre aux exigences de ces nouvelles dynamiques du travail reposant sur l'individuation (Kalalevski, 2015). La compétence se définit comme une aptitude de mobilisation : une professionnelle ou un professionnel compétent sait combiner des ressources en situation et construire des réponses pertinentes pour gérer la complexité et la singularité des situations professionnelles (Boussard, Demazière, Milburn et Alber, 2010; Lallement, 2007; Prairat, 2013). C'est donc sous le règne de la compétence que la production des services — se voulant pourtant normalisée — s'enchevêtre aux ressources personnelles (Faulkner, 2010). Être compétent va donc au-delà des connaissances et de la mise en œuvre de savoir-faire dans un contexte environnemental. En effet, être compétent requiert un savoir-être qui impose de faire usage de soi.

Cet usage de soi, propre au modèle des compétences, fait que chacun est responsable de sa trajectoire professionnelle (Bouchareb, 2007). Certes, l'autonomie dont le travailleur dispose entraine une valorisation individuelle. En contrecoup, l'application effective de son autonomie

demeure incertaine parce que l'évaluation du travail, reposant désormais sur des référentiels de compétences, a glissé vers l'évaluation du travailleur : « l'absence ou l'insuffisance de moyens nécessaires ne sont pas prises en compte dans le jugement des compétences (…). C'est moins l'acte de travail en soi qui est sanctionné, et davantage la personne, son implication. » (Bouchareb, 2007, p. 20) L'implication demande de mettre du sien (Ndoreraho, 2014). L'implication est l'une des composantes de l'engagement : Ogien et Quéré (2006) spécifient que l'engagement est un processus comportant une connotation d'implication et d'investissement. Au-delà de l'implication au travail, les travailleurs ne se limitent pas aux exigences et aux obligations de leur tâche. Selon une approche sociale, s'engager signifie qu'une personne est consciente de ses comportements et s'ajuste aux situations « jusqu'à ce que sa nouvelle attitude corresponde au type d'individu recherché pour cette situation » (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2005, p. 205). S'engager dans un cours d'action ne se réduit pas à la délibération et à la planification. Selon Ogien et Quéré (2006), s'engager exige une connexion concrète dans des situations empreintes de contingences indéterminées. Ils ajoutent que la travailleuse ou le travailleur engagé doit traiter les choses de l'intérieur de la situation au moment et dans l'état qu'elles se présentent et réagir sans pour autant disposer du temps pour réfléchir.

En plus de cet engagement personnel, sous une approche existentielle, l'engagement est lié « aux besoins d'épanouissement et de transcendance de l'individu, à son désir de réussite, à la signification, à l'orientation, à la cohérence, à l'intention et à la compréhension, à la centralité, aux objectifs ainsi qu'aux valeurs par lesquels sa vie s'articule » (Duchesne et collab., 2005, p. 502). Si un travailleur s'engage afin de s'épanouir, la subjectivité propre à chacun n'est pas sans conséquence. Être une personne engagée donne un sens au travail (Durand, 2012) et l'amène à

> évoluer dans un cours d'action cadrée, s'éveiller au degré d'engagement spontané et immédiat qu'on lui accorde : on peut s'y ennuyer parce qu'on est préoccupé par autre chose, et sur la défensive, ou au contraire être complètement absorbé. (Ogien et Quéré, 2006, p. 370)

Le concept d'engagement apporte un éclairage important au travail contemporain parce qu'il permet de comprendre qu'une personne choisit de « mettre en gage quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un bien matériel (comme un salaire) ou immatériel (comme différentes formes de reconnaissance); l'engagement suppose de celui qui met en gage et de celui qui le reçoit des responsabilités et des obligations » (De Ketele, 2013, p. 9). Les écrits de Ladrière, Lecarme et

Moatti (2011) vont dans le même sens, mais ajoutent à la compréhension du concept d'engagement les composantes de la responsabilité et le rapport à l'avenir. Ces composantes cadrent avec l'intensification d'un travail individualisé. D'une part, en éducation, ce rapport à l'avenir est un engagement qui vise à faire progresser chaque élève (Meirieu, 2012) en adhérant au projet commun. Selon Joas (1990) et Lallement et Zimmermann (2019), une responsabilité individuelle, reliée à la responsabilisation des actions personnelles, s'en dégage. D'autre part, une dimension collective est de l'ordre du devoir citoyen. Joas (1990) et Lallement et Zimmermann (2019) ajoutent une troisième dimension : celle de la prise en charge de soi et de l'autre. Cette dimension rappelle que « c'est de l'autre *dont j'ai la charge* dont je suis responsable. La responsabilité ne se réduit plus au jugement porté sur le rapport entre l'auteur de l'action et les effets de cette dernière dans le monde; elle s'étend au rapport entre l'auteur de l'action et celui qui la subit. » (Ricœur, 1994, p. 43) L'imputabilité qui s'y développe est « aussi foule qu'illimitée » parce qu'elle invite à anticiper les possibles enchaînements causaux dans une conscience d'un présent et d'un avenir (Lallement et Zimmermann, 2019, s. p.). Ainsi, la responsabilité se définit comme « à la fois un *état* (je suis responsable de telle ou telle personne), une *capacité* (je possède des ressources comme la volonté ou le discernement) et une *obligation* (je dois assumer mes actions) » (Lallement et Zimmermann, 2019, s. p.).

En plus de cette composante responsabilisante, il faut réfléchir à l'engagement comme à un « aboutissement d'une force motivationnelle » (Duchesne et collab., 2005, p. 503), et considérer que la motivation se définit tel un « ensemble des forces qui poussent l'individu à agir » (Legendre, 2005, p. 915). Comme un mouvement provenant de l'intérieur qui pousse une personne à s'engager (Meirieu, s.d.), des sources internes (dignes d'impulsion provenant d'une motivation pour accomplir une tâche ou pour s'émanciper) mobilisent l'engagement d'une personne (Duchesne et collab. 2005). Aussi, des sources externes (associées à un environnement incitant à agir par des sanctions ou des gains) peuvent la motiver (Duchesne et collab., 2005).

C'est dans un processus évolutif que l'engagement, la responsabilité et la motivation s'entrecroisent dans une relation enseignant-élève dynamique et complexe. Dans cette ère contemporaine, ces composantes sont des impondérables du travail (Durand, 2012)… Toutefois, sous un axe intrinsèquement lié au *soi*, le risque est que l'engagement devienne une contrainte telle une servitude volontaire (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006). En effet, les ressources psychologiques nécessaires au déploiement d'une relation incombent aux professionnelles et aux

professionnels à l'œuvre dans les métiers de services. De plus, un travailleur doit composer avec des circonstances éventuelles, de surcroit, imprévisibles, qui engendrent de l'incertitude (Ogien et Quéré, 2006). Être compétent, c'est donc s'engager en faisant usage de soi selon la situation et le contexte, mais c'est aussi se mettre personnellement à risque, parce que le pendant du poids de la responsabilité entraine un sentiment de culpabilité, et ce, même si certaines imprévisibilités ne dépendent pas de soi (Barrère, 2002a).

En plus d'être impondérables et indépendants de la volonté, les aspects relationnels exigent plus qu'une simple équation mathématique dans laquelle une personne donne et une personne reçoit. Au cours d'un ajustement, il importe de se préoccuper de la part de l'autre. Le secteur de la relation de service ne se réduirait donc pas à l'usage de soi en contexte. Selon Durand (2012), « le succès d'une relation de service dépend essentiellement de la compétence de l'offreur, mais pas totalement, car entrent aussi en ligne de compte les qualités du bénéficiaire, la relation de service mettant en présence deux personnes au moins » (p. 221). Dans cette construction réciproque, la conformité de l'activité humaine est difficilement prévisible en tout point et toute tentative de rationalisation présente des failles. Avoir l'ambition de cadrer les comportements à l'aide de prescriptions accroit « des dysfonctionnements d'une ampleur supérieure à l'incertitude associée au facteur humain » (Faulkner, 2010, p. 83). En cas d'incident, la continuité d'un service est possible si, malgré les écarts aux règles prescrites, les travailleurs contribuent en palliant les insuffisances organisationnelles de manières personnellement engagées, responsables et motivées (Faulkner, 2010).

> *Gatineau, Québec*
>
> Dans mon école, au cours de l'année 2018-2019, un important sondage mobilisant les élèves, les enseignantes et les enseignants ainsi que les parents a été distribué. Les besoins de chacun ont été spécifiés et ont été comparés. Cet exercice servait d'inspiration pour actualiser le projet éducatif de l'école. Pendant que le directeur de l'école présentait les résultats au cours de la première journée pédagogique de 2019, je ne pouvais m'empêcher de sourire en pensant à tous les chercheuses et chercheurs qui m'ont tenu compagnie pendant le congé des fêtes parce que j'analysais leurs écrits à ce sujet.

> Comme le soulignent Faulkner (2010) et De Terssac (2011a), dans mon école, élèves et parents semblent coproducteurs de service parce que la communication de leurs besoins influence la nature du service. De plus, la réécriture du projet-école justifie les efforts déployés vers un désir de voir les membres du corps enseignant collaborer entre eux. Les formations offertes en 2019-2020 s'inscriront d'ailleurs dans cette veine. Assise dans l'agora auprès de mes collègues, je me suis rendu compte au cours de mon étude que l'engagement ainsi que l'implication, la responsabilité et le rapport à l'avenir qu'il sous-tend sont des attentes implicites de ma profession.

4.3.2. Le travail enseignant au Québec

Vers la fin des années 1990, deux processus transformaient le système scolaire québécois : la déconfessionnalisation et le renouveau pédagogique.

D'abord, notons qu'au Québec, l'intégration de la diversité est « la dernière étape d'un long processus de sécularisation des institutions publiques » (Leroux, 2015, p. 53). Ce processus, enclenché en 1998 par la création des commissions scolaires linguistiques, traduit le souhait d'offrir une éducation publique sous l'emprise d'un État où prévaut la neutralité en matière religieuse (MEES, 2006). Dans un contexte où maints débats sur la laïcité visaient à modifier les institutions en régulant à l'aide de chartes et de lois les politiques, la sécularisation se rapporte plutôt à « l'univers moral de la conscience et des conduites » (Leroux, 2015, p. 54). Tel un processus socioculturel, la sécularisation exige que l'on considère le pluralisme identitaire (Laflamme, 2016) comme une valeur à respecter (Leroux, 2015).

Ensuite, en plus de ce processus de déconfessionnalisation en cours lors de cette même période charnière, c'est en 1997 que Madame Pauline Marois, ministre de l'Éducation, a proposé de « Prendre le virage du succès : l'école, tout un programme » (MEES, 1997). Cette politique éducative officialisait ce nouveau mandat que se donnait le système scolaire québécois (Royer, 2009). L'enjeu de l'école québécoise, surtout en milieu urbain (Léveillé et Dufour, 1999), n'était plus d'offrir un accès universel à sa population estudiantine. Considérant les besoins d'apprentissage de chacun, *l'école pour tous* tendait dorénavant vers *la réussite pour tous*. Autrement dit, l'objectif n'était plus d'offrir l'accès à l'école au plus grand nombre d'élèves, mais plutôt de viser le succès du plus grand nombre d'élèves (MEES, 1997). Guidé par cette vision politique, le renouvellement des programmes a débuté (Cattonar et collab., 2010).

Petit à petit, les nouveaux programmes ont été mis en œuvre au palier primaire à partir de l'année scolaire 2000-2001 et au palier secondaire à compter de l'année scolaire 2003. Selon le programme de formation de l'école québécoise, la raison d'être de l'école se divise en trois volets : instruire (les élèves doivent acquérir des connaissances et savoir s'en servir dans leur quotidien); socialiser (les élèves doivent apprendre à vivre ensemble et à évoluer en société); qualifier (les élèves doivent avoir les atouts nécessaires pour intégrer le marché du travail) (MEES, 2001). On souhaite que l'élève soit engagé au cœur de sa réussite et qu'il soit apte à entreprendre et à réussir son programme scolaire. Pour ce faire, Royer (2009) note que les responsabilités pédagogiques, budgétaires et administratives sont redonnées aux écoles. Néanmoins, en octroyant davantage d'autonomie à l'école, cette politique influence aussi l'autonomie de ceux qui la composent. En effet, laissant une marge de manœuvre plus importante aux membres du corps enseignant, on faisait davantage appel à leur jugement professionnel et à leur expertise pédagogique, tout en promouvant des approches favorisant désormais le développement de compétences et leurs responsabilités (Royer, 2009; Jutras et Gohier, 2009).

> *Montréal, Québec*
>
> J'ai entrepris mon baccalauréat en enseignement du français langue seconde en 2003. Mon cursus universitaire ciblait davantage les stratégies d'apprentissage que les contenus en tant que tels. Je me souviens que plusieurs professeurs avaient partagé leurs préoccupations par rapport à ces réformes de la formation et des programmes. En naviguant sur Internet, j'ai constaté que mes professeurs n'étaient pas les seuls à prendre position.

La réforme dans les écoles primaires et secondaires impose des programmes centrés sur les compétences et alimente un vif débat, tout comme la nouvelle organisation pédagogique (Cattonar et collab., 2010). À titre d'exemple, le non-redoublement, les cycles d'apprentissage et l'évaluation sont des changements controversés (Cattonar et collab., 2010).

Harvey (2000) affirme que cette réforme a modifié la tâche enseignante. Selon lui, « un caractère beaucoup plus professionnel dans le cadre de la réorganisation de l'administration scolaire et en vertu des responsabilités qui leur sont désormais confiées » transforme le travail enseignant (paragr. 12). Corriveau et collab. (2009) écrivent même que cette réforme change les

rôles et les responsabilités de tous les actrices et acteurs, notamment les rôles et les responsabilités des membres du corps enseignant. La réforme semble porteuse d'une surcharge, tant en ce qui a trait au travail qu'aux responsabilités (Cattonar et collab., 2010). Par voie de conséquence, des dissensions apparaissent entre les professionnelles et les professionnels de l'enseignement qui trouvent complexe la mise en place de ces changements (Cattonar et collab., 2010).

> *De Longueuil à Gatineau, Québec*
>
> C'est dans ce climat de changements que j'ai commencé ma carrière d'enseignante en français au secondaire. J'ai eu l'impression que les résistances, les critiques et les insécurités par rapport aux modalités d'application des nouveaux programmes fusaient de toute part. En stage, j'entendais maitres associés, parents et élèves attribuer toutes difficultés à la réforme. Le maitre associé est l'enseignante ou l'enseignant qui accueille une ou un étudiant en cours de formation alors que ce dernier effectue un stage en enseignement.
>
> Pendant que cette réforme, à mon sens, bousculait certaines professionnelles et certains professionnels de l'enseignement, pour ma part, alors que j'étais en formation, je devenais porteuse du flambeau des approches pédagogiques dites nouvelles. J'étais formée par des voix qui louangeaient le socioconstructivisme et les compétences. Toutefois, en stage, je devais m'ajuster aux pratiques professionnelles qui n'avaient pas nécessairement suivi le rythme de la réforme et qui demeuraient orientées vers les connaissances. Dès mes premières expériences d'insertion dans mon milieu professionnel, j'ai rapidement compris deux choses : d'une part, le fait de manifester le courage de mes convictions me marginalisait, d'autre part, le fait de me modeler à diverses exigences auxquelles je ne croyais pas m'éloignait de mon authenticité. Pendant toute la durée de mon stage, auprès de mes maitres associés, je me suis prêtée au jeu et j'ai imité leurs pratiques malgré moi. J'ai *mis leurs souliers* le temps du stage. Puis, quand venait ma superviseure de stage, je modifiais mon enseignement magistral tant chéri par mes maitres associés et déployais ma créativité au profit d'activités déclenchant des processus socioconstructivistes chez les élèves. J'ai interprété cette mise en scène, eu des notes parfaites… et fait mon temps en rêvant de lever les pattes… Était-ce en raison de la nouvelle vision que j'incarnais, ou était-ce en raison du choc

> que je vivais entre mes idéaux et la réalité du terrain comme en font aussi mention Martineau et Presseau (2012)?
>
> Une fois mon brevet en poche, j'ai voulu quitter le milieu de l'enseignement pour faire œuvre utile outre-mer, pour m'éloigner et me retrouver, parce que c'est difficile de trouver sa place lorsqu'on n'est pas soi-même! Je me suis rendu compte que l'authenticité est un besoin vital et que je ne pouvais enseigner qu'en étant moi-même.
>
> Par authenticité, je fais référence à la sincérité de ma démarche tant envers moi-même qu'envers les autres (Cléach, 2012). La célèbre citation de Jean Jaurès (1859-1914) fait écho à mon vécu : « On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. » (s. p.)
>
> Ce n'est qu'en janvier 2009 que j'entamerai le travail pour lequel j'ai été formée en acceptant un contrat de remplacement dans une école secondaire de l'Outaouais. J'y ai terminé l'année en enseignant le français langue maternelle. Depuis, j'y suis une professionnelle de l'enseignement.

4.3.2.1. La professionnalisation

Les mots associés à la professionnalisation forment un concept social fortement polysémique (Wittorski, 2008). Juridiquement, un ordre professionnel vise à protéger le public contre quelconque abus en proposant un code d'éthique ou de déontologie qui cristallise une pratique partagée idéalisée. Le terme de *professionnalisation* commence à être de plus en plus employé dès le début des années 1970, alors que des ordres professionnels québécois reconnaissent et contrôlent les professions au fil de l'octroi de ces titres en essor (Jutras, 2009).

C'est plutôt dans le sens symbolique (et non juridique) d'une « mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles » (Wittorski, 2008, p. 2) que l'idée d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants a émergé au tournant des années 2000 au Québec (Cattonar et collab., 2010). En 1997, le conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, un organisme privé sans but lucratif qui regroupe des associations d'enseignantes et d'enseignants et de groupes professionnels, avait certes présenté une requête à l'Office des professions du Québec pour que l'enseignement soit reconnu comme une profession par la loi. Toutefois, comme la raison d'être de nos ordres professionnels selon la loi québécoise est d'assurer la protection du public,

l'Office n'a pas recommandé la création d'un ordre des enseignantes et des enseignants en 2002 parce qu'elle estimait que cette fonction était déjà assurée par les lois et les règlements alors en vigueur (Jutras, 2009).

À cette même époque, rappelons que la réforme québécoise de l'éducation, mettant l'accent sur le développement des compétences des élèves, invite à repenser le rôle des membres du personnel enseignant (Cattonar et collab., 2010 ; Harvey, 2000; Jutras, 2009; Royer, 2009). Bien que ces derniers ne soient pas reconnus dans un ordre tel que le définit la loi provinciale, il n'en demeure pas moins que depuis les 30 dernières années, le vocabulaire entourant cet élan vers la professionnalisation est bel et bien présent dans les conversations des actrices et des acteurs scolaires. Cette affirmation fait référence tant à mon expérience en tant qu'enseignante qu'à diverses lectures empreintes de ce débat (ex. : Clénet, Maubant et Poisson, 2011; Leroux, 2011). Aussi, lorsque les derniers ministres de l'Éducation, du Loisir et des Sports du Québec traitent de l'enseignement (Sébastien Proulx, 2016-2018 et Jean-François Roberge, 2018 à ce jour), ils en parlent en termes de profession enseignante. De plus, le travail enseignant est une profession du point de vue du classement canadien des professions. Plus en détail, la classification nationale des professions (CNP) propose une structure hiérarchique à quatre niveaux. Le premier niveau compte dix grandes catégories professionnelles, dont celle intitulée « enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux »; le deuxième niveau compte 40 groupes dont « personnel professionnel en services d'enseignement »; le troisième niveau regroupe 140 groupes intermédiaires, dont « enseignants/enseignantes aux paliers secondaire, primaire et préscolaire et conseillers/conseillères d'orientation » (gouvernement du Canada, 2020, s. p.).

Imprégnés par la récurrence de ce terme dans le milieu de l'enseignement, même si ce rôle ne porte pas légalement ce titre, mes écrits renvoient au titre de *professionnel*. Sans égard à ce statut juridique, mais plutôt en reconnaissance du fait qu'une profession mobilise croyances, valeurs, formes sociales et organisation (Faulkner, 2015) « en tant que descripteur des changements dans le travail », ce titre interpelle les rapports sociaux (Demazière, 2012, p. 75). Reconnaissant l'autonomie des membres du corps enseignant, ce titre s'arrime au modèle du praticien réflexif.

D'abord inspiré du modèle de l'action professionnel de Schön (1994), l'idée est que la connaissance est inhérente à l'action. En traitant de la *réflexion-en-action*, cet auteur cherche à saisir la portée de la connaissance en action et sur l'action. Ainsi, une praticienne ou un praticien

réflexif est une personne professionnelle capable de s'ajuster aux situations en s'auto-analysant et en étant consciente du contrôle qu'elle a sur son travail (Cattonar et Maroy, 2012). Au Québec, cadrant avec ce modèle, c'est au nom d'un projet commun que le personnel enseignant s'investit dans la gestion collective de l'éducation de leur école (Maroy, 2008). Dans cette visée, le travail enseignant devient un travail collectif dans lequel des changements identitaires s'opèrent (Cattonar et Maroy, 2012).

En somme, les changements ont accru une dynamique de responsabilisation (Lang, 1999) sous-jacente à l'engagement professionnel qui, sous une approche psychologique, réfère à « l'identification psychologique de l'individu aux buts et aux croyances de l'organisation » (Duchesne et collab., 2005, p. 501). À l'image d'un idéal, la professionnalisation s'inscrit dans un projet d'actions communes (Jutras, 2009). Ainsi cette professionnalisation demeure un enjeu important parce qu'elle sert à réguler l'agir (Jutras, 2009). Elle concerne plus particulièrement les normes comportementales assignées aux enseignantes et aux enseignants et vise une intériorisation qui exige loyauté et civilité (Durand et Gasparini 2007; Faulkner, 2015).

4.3.2.2. La régulation post-bureaucratique

Dans le cadre du travail, les interventions professionnelles entre destinataire et destinateur ont de tout temps fait l'objet de régulation sociale (Jutras, 2009). Certes, le terme *régulation* fait écho à celui de *règle*. Une règle, pour Livet (2006), suppose la droiture. Étant donné que le droit s'oppose à ce qui ne suit pas la ligne droite, ce chercheur rapproche les règles régulatrices des normes. Toujours selon lui, le terme *norme*, provenant de *normal*, est un processus institutionnel. La norme sous-tend une forme d'obligation. D'une part, à titre d'injonction, elle restreint l'espace des possibles; d'autre part, de façon plus générale, la normativité peut être comprise comme une orientation. Caractérisée par une régularité partagée en raison de sa dimension collective, l'encadrement qu'elle procure fixe l'usage et arbitre les possibles en organisant et en stabilisant notre monde (Prairat, 2012). En effet, les balises qu'elles formulent sécurisent les rôles et usages et elles encadrent l'ajustement des conduites. À titre d'exemple, les normes qui encadrent le rôle du médecin sécurisent le patient :

> La pratique de la médecine moderne obéit à des normes immanentes, à des règles légales et à des standards d'excellence, comme toutes pratiques socialement instituées; elle est par ailleurs taillée sur un corps de dispositifs, de dispositions légales et réglementaires, de procédures et d'équipements, de techniques et de méthodes dont le

> médecin expose avoir une connaissance et une maitrise que n'a pas le profane (…). Ce n'est donc pas le médecin isolé qui est digne de confiance, ni l'établissement médical en général, mais les médecins ainsi appareillés. Il reste que trois dimensions personnelles importantes entrent en jeu pour assurer la confiance : sa capacité à susciter des agencements probants et efficaces (une part de compétence, de perspicacité et de tact); son engagement personnel en faveur des normes et des [~~standards~~ normes] impersonnels de la pratique de la médecine (il reconnait l'autorité de telles normes et de tels [~~standards~~ normes] et c'est en référant à eux qu'il définit ses obligations et sa responsabilité dans l'exercice de sa pratique); le fait de manière personnelle afin de respecter le contrat thérapeutique. (Quéré, 2006, p. 133)

Présupposant la présence d'une normativité sociale dans chacune de nos actions, les normes sont donc pour Livet (2006) des dispositions collectives. Les normes s'organisent en système et assurent ainsi une cohérence régulatrice : « Les normes sont les acquis cumulés d'un processus qui a exploré peu à peu l'essentiel des conflits possibles dans une société et qui a trouvé quelques moyens pour les réduire. » (Livet, 2006, p. 74) Il y aurait donc un ordre normatif toujours préexistant, explicite ou implicite, qui encadre et qui accroit la responsabilité des professionnelles et des professionnels de l'enseignement.

Pour Maroy (2008), une régulation post-bureaucratique s'opère. Plus précisément, le préfixe *post* relève du fait que la gouvernance par l'État évaluateur chevauche des attentes de rendement dans un clientélisme digne d'un marché scolaire. Les propositions de programmes diversifiés dans une même école rejoignent ce souci de compétitionner l'offre du système scolaire privé. Le second terme, soit *bureaucratique*, réfère au fait que le système éducatif est encadré par les prescriptions formelles de l'État et les jeux informels des actrices et des acteurs. Rappelons que le régime bureaucratico-professionnel en vogue dès les années 1950-1960 orientait les politiques éducatives par de multiples processus qui régulaient socialement les conduites des actrices et des acteurs (Maroy, 2008). Ces régulations étaient parfois contradictoires ou conflictuelles. Or, dans une régulation post-bureaucratique, le travail enseignant se déploie comme un « ensemble de mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif » (Maroy, 2008, p. 31). Ces modes de régulation sont instaurés par les autorités éducatives (Maroy, 2008), mais la décentralisation de l'État insiste sur l'autonomie des actrices et des acteurs selon Maroy (2006). Les écrits de ce chercheur suggèrent que le travail enseignant est bureaucratisé et contraint les membres du corps enseignant à l'organisation scolaire et à ses normes. Cependant, il en appelle à son caractère professionnel : « Comme [les enseignantes et] les enseignants sont de plus en plus soumis à des

logiques d'actions contradictoires, c'est par le biais de leurs expériences individuelles qu'ils peuvent à présent donner un sens à leur travail. » (Clénet et collab., 2011, p. 14)

De plus, dans cette ère post-bureaucratique où le modèle du praticien réflexif est actuellement prôné (Cattonar et Maroy, 2012), l'autonomie n'est pas collective (Vinatier, 2013). Elle ne garantit pas une autonomie vis-à-vis des autorités scolaires ou d'experts. Elle se déploie plutôt dans un rapport à soi-même. Pour Vinatier (2013), l'autonomie incite à ne pas appliquer mécaniquement une vision pédagogique et à autoréguler ses actions en questionnant ses croyances de manière critique. Toutefois, si chacun s'engage dans ses activités selon sa propre vision, les limites entre les initiatives individuelles relevant d'un idéal de l'autonomie professionnelle et les actions collectives visant la conformité se confrontent. St-Germain (2001) ajoute qu'entre l'autonomie et le collectif, le danger est qu'il y ait retranchement et isolement dans diverses positions. Faire appel au caractère professionnel dans un travail d'équipe autour d'un projet scolaire peut contraindre l'autonomie du personnel enseignant (St-Germain, 2001), et ce, même si l'école, dans un modèle post-bureaucratique (Maroy, 2005), invite à penser la dévolution des responsabilités sous l'angle de la collaboration :

> Comme son slogan l'annonçait, le ministère de l'Éducation québécois prenait le « virage du succès » (gouvernement du Québec, 1998) en mettant en place une réforme qui misait sur un transfert de responsabilités vers les établissements et sur la collaboration entre [les enseignantes ou] les enseignants pour assurer la qualité recherchée. Ont alors été introduites des modalités de gestion principalement fondées sur un rassemblement des visions et sur la participation des différentes parties prenantes (personnel de direction, [enseignante,] enseignant, [professionnelle,] professionnel, parent, élèves, communauté) à la prise de décisions en fonction de la réussite des élèves. (Corriveau et collab., 2009, p. 4)

Selon Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009), la collaboration est une source d'apprentissage et un outil de développement contribuant au sentiment de compétence. Elle vise à trouver des pistes de solutions pour surmonter des obstacles de manière efficace. La collaboration se distingue de la coopération. Pour Pléty (1998), lorsque des actrices ou des acteurs coopèrent, « il s'agit de division et de répartition du travail entre les partenaires pour la résolution d'un problème » (p. 51). La collaboration demande « l'engagement commun des partenaires à coordonner leurs efforts pour résoudre le problème ensemble » (Pléty, 1998, p. 51). Maubant et collab. (2013) ajoutent que des tensions relationnelles entourant la collaboration peuvent contaminer le travail enseignant :

> Ce partage des tâches et des temps constitutifs de l'activité professionnelle produisant des effets de morcellement et de dissémination de l'activité professionnelle cherche à s'habiller d'une nouvelle doxa organisationnelle, comme ont pu l'être ou le sont encore les discours sur et pour la professionnalisation. Les prescriptions sur le nécessaire développement de l'interprofessionnalité dans l'exercice du travail et l'inscription de cette interprofessionnalité comme compétence à atteindre dans les nouveaux curricula ou programmes de formation semblent masquer des tensions entre différents professionnels dans un même secteur d'activité. (Maubant et collab., 2013, p. 97)

Bref, afin de comprendre la profession enseignante au Québec dans une régulation post-bureaucratique, il importe de s'attarder aux accents mis sur le clientélisme et sur la collaboration, car plusieurs tensions peuvent en émerger.

> Au fil des transformations du travail enseignant, j'ai l'impression qu'un fossé s'est creusé entre mes représentations de mon caractère professionnel (quant à mon engagement, à mes responsabilités, à ma motivation, à ma bienveillance soucieuse de répondre aux besoins de chacun et à l'incontournable attente de collaboration) et le manque de moyens et de temps pour accomplir ce travail qui m'apparait empreint de surcharges. D'ailleurs, je dénote au quotidien certaines contradictions entre la reconnaissance sociale que je perçois à l'égard de ma profession et l'engagement personnel dont je fais preuve tous les jours. L'entretien télévisé de Sébastien Proulx, alors ministre de l'Éducation du Québec, illustre cette situation paradoxale.

4.3.2.3. Un travail déprofessionnalisé[14]

> *Gatineau, Québec,*
>
> Sébastien Proulx a accordé un entretien pour l'épisode 132 de la saison 2017-2018 de l'émission « Deux hommes en or » à Télé-Québec. Alors que mes deux plus jeunes enfants faisaient leur sieste d'après-midi, je me suis assise devant la télévision pour *grignoter* quelques biscuits. Je suis tombée par hasard sur cet entretien. Avec une teinte d'ironie, je choisis d'inclure les verbatims des personnes qui reprochent aux

[14] Dans cette section, ce néologisme réfère aux écrits de Demailly et Broise (2009) et à ceux de Maubant, Roger et Lejeune (2013).

enseignantes et aux enseignants la piètre qualité de leur langue sans corriger les erreurs que font celles-ci.

Ce ministre plaidait pour que l'accent soit davantage mis sur la littéracie, et ce, au nom de la liberté qu'elle engendre. Il déplorait le fait qu'un Québécois sur deux souffre d'un « certain degré d'analphabétisme » (Proulx, 2018). Il appelait au changement, considérant le fait que ces personnes sont des « *ressortissantes* de notre système scolaire » (Proulx, 2018). Selon lui, au-delà de la responsabilité politique, « la société doit valoriser l'école autrement » (Proulx, 2018).

J'ai posé mon biscuit sur la table. Je suis restée songeuse un moment. Ces taux catastrophiques ne représenteraient-ils pas l'héritage d'un système éducatif antérieur? Même si je restais ambivalente quant à la valeur des comparaisons internationales, les politiciens aimaient brandir des pourcentages, et j'étais perplexe parce qu'il a passé sous silence le fait que les jeunes Québécois ont parmi les meilleurs rendements au monde en sciences, en mathématiques et en lecture, selon les résultats *PISA*[15] (Mercure, 2016). Pourquoi mon ministre souhaitait-il « valoriser l'école autrement » (Proulx, 2018) en faisant référence à des statistiques portant sur la population qui avait abandonné les bancs scolaires plutôt que sur les élèves actuellement présents? Une petite gorgée de lait m'a aidée à avaler ma bouchée.

Puis, Patrick Lagacé, le journaliste, a souligné le fait que « près de 47 % des étudiants qui se destinent à l'enseignement coulent l'examen de langue » et a critiqué le bassin de candidats à l'enseignement : « Est-ce que c'est parce que ce ne sont pas les meilleurs étudiants universitaires qui se destinent à l'enseignement? » (Lagacé, 2018)

J'ai posé mon verre de lait. Déjà, j'étais irritée. Sachez, monsieur Lagacé, que pour ma part, j'ai effectivement échoué à cet examen auquel j'avais été soumise en août 2003 alors que je venais de terminer mes études collégiales. Cet examen était préalable à l'entrée au programme d'enseignement auquel j'étais inscrite. Les étudiants qui l'échouaient devaient, dans le cadre du programme, réussir un cours de

[15] *PISA* est l'acronyme du *Programme for International Student Assessment* : "PISA is the OECD's Programme for International Student Assessment. PISA measures 15-year-olds' ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges" (s. d.).

grammaire supplémentaire lors de leur première session universitaire. De plus, il faut savoir que le pourcentage demandé pour réussir cet examen variait d'une discipline à l'autre. À titre d'exemple, à l'époque, 60 % étaient requis pour un étudiant en formation à l'enseignement de l'anglais langue seconde, alors que 80 % étaient attendus pour un étudiant inscrit en enseignement du français langue maternelle. Je n'ai donc pas effectué cet examen sans préparation ni sérieux, parce que malgré mes habituels bons résultats et mon amour de la langue, je n'avais pas confiance en mes capacités linguistiques et souhaitais avoir accès à cette offre universitaire. Lors de ce cours, j'ai tant appris que je n'ai jamais perçu cet échec comme un manque de compétence. Selon moi, ce 47 % représente un taux de passation aux exigences variables et est le fruit d'évaluations soumises à des étudiants qui, comme dans mon cas, n'étaient probablement pas encore en formation. J'ai refait cet examen après mon baccalauréat et je l'ai réussi… après avoir étudié! Oui, étudié… parce qu'à mon sens, cet examen n'évaluait pas les compétences, mais plutôt les connaissances en traitant majoritairement des exceptions de la langue française. Avant d'évaluer les compétences des professionnelles et des professionnels de l'enseignement en se basant sur un chiffre, peut-être faudrait-il en comprendre le contexte, le taux de passage et le contenu. Mais encore, Patrick Lagacé est un journaliste… j'ai repris une autre bouchée de biscuit, sûre qu'une réponse plus juste de la part de notre ministre de l'époque nuancerait cette question empreinte de jugements négatifs.

Le ministre a rétorqué : « On a un enjeu de valorisation, c'est vrai. Je pense qu'il faut tendre vers ça, cet objectif-là : (…) que les meilleurs veulent devenir enseignants parce que c'est l'emploi le plus important. » (Proulx, 2018)

Monsieur Lagacé a poursuivi : « Et ce n'est pas le cas présentement. » (Lagacé, 2018)

Le ministre a répondu : « Ben non ce n'est pas le cas! » (Proulx, 2018)

J'étais ébahie. Je serrais les dents et n'arrivais plus à avaler. Patrick Lagacé a renchéri : « Ceux qui vont former nos enfants à bien lire et bien écrire, il y en a un sur deux qui *échoue* un test de français crucial! » (Lagacé, 2018) Sans clarification quant à cet examen dont on se servait du 47 % pour supposer un manque de compétence, le ministre avait renchéri, encore sur sa même pensée : « Mais il y a une réalité. Il faut

accompagner [les enseignantes et] les enseignants dans leur formation parce qu'ils ne sont pas outillés correctement pour faire face à certaines affaires. La gestion de la classe, c'est pas enseignée! » (Proulx, 2018)

Je me suis efforcée d'avaler! Je ne savais pas si j'étais outrée ou déçue. Alors que ce ministre disait valoriser la profession, pourquoi dévalorisait-il les professionnelles et les professionnels? Comment pouvait-il reprocher à la formation de ne *pas outiller correctement* le personnel enseignant? Pourtant, dans le rapport « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec », Gauthier et Mellouki (2003) ont affirmé que notre formation est généralement bonne. Il est vrai que ces chercheurs ont signifié que les maitres débutants ne seraient pas suffisamment bien préparés pour gérer une classe, mais il y a une nuance entre la mention d'une difficulté et l'affirmation erronée supposant une absence dans la formation.

Quant à la valorisation, le ministre poursuit en mentionnant qu'il faudrait faire « en sorte qu'on valorise la profession au point que la société va se déclarer en amour avec [ses enseignantes et] ses enseignants » (Proulx, 2018). Il a ajouté que selon lui, « si c'est le *job* le plus important » les parents ne devraient pas dire à leur enfant : « *Ben* voyons donc, ta *prof* a pas raison. » (Proulx, 2018) Dans le respect de l'autorité du corps enseignant, un parent devrait dire : « Tu sais, je pense qu'elle a raison, je pense que tu devrais réfléchir, peut-être que tu pourrais voir tes affaires autrement. » (Proulx, 2018)

Est-ce que mon ministre s'attend à ce que mon travail soit de me faire aimer? Une autre gorgée de lait s'imposait! J'étais d'accord pour que cette reconnaissance parentale advienne… mais être en amour? Selon Steinberg (1988, cité par Deswarte, 2005), être en amour suppose l'engagement, l'intimité et la passion. Comme rien n'avait été dit par rapport à l'apprentissage (qui m'apparaissait pourtant central à mon rôle), est-ce une attente implicite qui entrerait dans ma définition de tâche que de me faire aimer en m'engageant intimement et passionnément? Est-ce que le respect que devraient avoir les parents par rapport à l'autorité des membres du corps enseignant serait assujetti à cette attente? Ce faisant, cette attente encourrait-elle un jugement de la compétence de ces derniers en fonction de leur personnalité?

> Les propos du ministre m'avaient coupé l'appétit! Finalement, Patrick Lagacé (2018) a demandé s'il était envisageable de mieux payer le personnel enseignant québécois « moins scolarisé que nos compatriotes du reste du Canada (…) pour attirer les meilleurs ». Deux aspects de cette affirmation me laissent songeuse. D'abord, les membres du corps enseignant québécois, avec leurs quatre ans de baccalauréat et leurs 700 heures d'apprentissage pratique, sont « hautement instruits » (Morales, 2012, p. 16). Ensuite, pourquoi suggérer que les membres de ma profession ayant foulé les bancs universitaires québécois ne sont pas les *meilleurs* candidats? Pourtant, je ne suis pas devenue enseignante par dépit, cette profession n'était pas mon dernier choix au repêchage… Selon la conseillère d'orientation que j'avais rencontrée lors de mes études collégiales, j'aurais pu être acceptée dans plusieurs programmes dits *prestigieux*! L'enseignement, c'était mon choix! Je n'ai pas l'impression d'être une exception parce que dans mon école, nombreux sont mes collègues ayant des maitrises en littérature, en mathématiques ou en univers social, des baccalauréats en ingénierie ou en biologie, etc.
>
> J'ai rapporté dans la cuisine mon assiette portant encore les traces de ma *collation* inachevée et mon verre vide. Là, sur le comptoir demeuraient les preuves de mes petites cachotteries d'après-midi. Ici, dans mon ventre, les empreintes de ces mots salissant ma profession me hantaient. Mon ministre galvauderait-il une représentation de ma profession à l'issue de sa propre expérience d'étudiant de jadis? Est-ce que les représentations entourant ma profession se seraient drastiquement assombries depuis une quinzaine d'années?

Cet entretien télévisé illustre le danger de transformer les enseignantes et les « enseignants en boucs émissaires des échecs du système » (Cattonar et collab., 2010, p. 44). Ces énoncés entérinent une opposition entre la professionnalisation du métier enseignant et la déprofessionnalisation d'un milieu de travail (Cattonar et collab., 2010). La déprofessionnalisation se définit par une perte de statut et par rapport à son contraire, soit la professionnalisation. Sous un angle sociétal, Demailly et de la Broise (2009) écrivent que le mode de régulation bureaucratico-professionnel accordait jadis une place de choix aux groupes professionnels, mais

des politiques publiques axées vers le clientélisme tendent à délégitimer ces groupes de leurs statuts.

Sous un angle individuel, la déprofessionnalisation découle d'une perte d'autonomie et d'un assujettissement à des normes contrôlant le travail (Cattonar et collab., 2010; Demailly et de la Broise, 2009). Dans le modèle du praticien réflexif, la compétence des membres du corps enseignant est reconnue et elle rend légitimes leurs interventions (Cattonar et Moroy, 2012). Toutefois, « la voie dans laquelle ils doivent les construire reste conçue et légitimée de l'extérieur » (Cattonar et Maroy, 2012, p. 21). Ce faisant, les tensions liées aux attentes quant à l'autonomie sont des traces de la déprofessionnalisation du travail enseignant parce qu'elles inscrivent le personnel enseignant dans une organisation qui, sans leur en donner les moyens, contraint leur pouvoir d'action (Cattonar et Maroy, 2012).

À cette contrainte quant à l'autonomie s'ajoutent des attentes de reconnaissance, de visibilité et de transparence. Selon Anadonova et Vacher (2009), d'une part, cette reconnaissance s'exprime de manière visible et renvoie aux sentiments de gratitude, d'estime et de dignité. D'autre part, l'invisibilité se comprend par l'entremise de la négation de la contribution sociale de la personne. Comme cet entretien télévisé l'illustre, certaines personnes s'octroient un droit de regard sur le travail enseignant (Cattonar et Maroy, 2012). En doutant de la contribution sociale des actrices et des acteurs du système scolaire actuel, leurs propos rendent invisible une part du travail enseignant. De plus, les attaques formulées par Lagacé et Proulx (2018) envers la formation des professionnelles et des professionnels de l'enseignement laissent voir une autre trace de la déprofessionnalisation (Maubant et collab., 2013) parce que ce type de discours renvoie à la technicité du travail (Cattonar et Maroy, 2012). En effet, la remise en cause des fondements de la pratique participe au processus de déprofessionnalisation :

> Interroger le sens et la fonction opératoire des savoirs professionnels dans l'exercice de l'activité du travail, c'est mettre en question les processus d'acquisition de ces savoirs, c'est discuter de leurs fonctions sociales comme indices d'un pouvoir dans l'organisation, c'est interroger l'activité dans ses composantes de construction cognitive et affective, c'est enfin remettre en cause les compétences réelles et les compétences déclarées par le travailleur. (…) Cette mise en question invite [la travailleuse ou] le travailleur à discuter des fondements de sa pratique. Mais elle a pour effet aussi de bousculer l'identité professionnelle, dont on sait combien elle se forge dans et par une identification [de la travailleuse ou] du travailleur aux savoirs professionnels mobilisés et par une capacité [de la travailleuse ou] du travailleur à donner sens à l'usage de ces savoirs dans l'activité. (Maubant et collab., 2013, p. 94)

Cette bousculade identitaire *déprofessionnalise* en dévalorisant les professionnelles et les professionnels de l'enseignement (Maubant et collab., 2013).

La valorisation de la profession enseignante est un enjeu thématisé tant dans cet entretien que dans les débats actuels (Rondeau, 2017). Pourtant, le sondage mené en 2003 par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec révélait que 92 % des Québécois faisaient généralement confiance aux enseignantes et aux enseignants (2004). Ce sont plutôt les professionnelles et les professionnels eux-mêmes qui percevaient les attentes par rapport à leur profession comme réductrices et démesurées : « C'est comme si [les enseignantes et] les enseignants trouvaient la population trop critique à leur endroit et qu'en même temps la complexité de leur tâche n'était pas reconnue. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 38) Donc, entre la professionnalisation et la déprofessionnalisation, ce sont la complexité et l'intensification du travail enseignant qui se sont exacerbées (Tardif, 2012). En plus de ces écrits portant sur le travail, arrêtons-nous aux théories éclairant la dimension éthique sous-jacente à ce travail transformé.

4.4. L'éthique

Déjà, notons qu'*éthique* et *morale* renvoient tous deux à *mœurs* : éthique, du grec *éthos*, et morale, du latin *moralis*, sont donc deux notions qui font référence au bien et au mal (Kahn, 2006; Renaut, 2004; Ricœur, 1990). Certes, l'éthique prend sa source en nous (Bureau, 2009). En se régénérant en nous, l'éthique nous fait appartenir à nous-mêmes et au monde. Dans l'intimité de chacun comme dans nos relations aux autres, l'éthique est dialogique et s'adresse à soi. Bien que certains aspects semblent créer un consensus chez certaines chercheuses et certains chercheurs, plusieurs distinctions existent entre les différents courants éthiques. L'opposition entre deux courants majeurs, soit celui émanant des écrits d'Aristote et celui de ceux de Platon, est résumée par Renaut (2011). C'est inspiré de cette distinction dualiste que sont examinés brièvement le perfectionnisme et le libéralisme. Puis, ces idéologies sont remises en perspective par rapport au contexte scolaire québécois.

4.4.1. Le perfectionnisme

Les écrits d'Aristote proposent que ce qui est moral est ce qui contribue à maximiser le bien en faisant coïncider la vie heureuse et la vie moralement accomplie (Renaut, 2011). Une vision

téléologique, soit la prémisse que la fin ultime de toute action vise le bonheur, implique que ce bonheur soit atteignable par le devenir citoyen (Gohier, 2012). Cette posture est nommée perfectionniste par plusieurs chercheuses et chercheurs (ex. : Gohier, 2012; Maillard, 2011, 2014; Renaut, 2011). L'éthique de la perfection consiste « à défendre qu'il ait un point de perfection collective susceptible d'être atteint par l'humanité » (Renaut, 2011, p. 103). Perfectionnisme et vertu sont donc juxtaposés. Les vertus concernent le rapport à l'autre, et pour ce faire, un être vertueux cherche à devenir un bon citoyen. Selon Gohier (2012), les vertus que suggère Aristote — comme le courage, la tempérance, la générosité et la justice — engagent les personnes dans des délibérations. Même si la morale, soutènement aux vertus morales et aux vertus intellectuelles, découle de l'expérience et s'acquiert par l'instruction, les vertus ne sont pas imposées parce qu'elles dépendent des circonstances propres au contexte. Chaque situation demande une délibération qui guide l'attitude à adopter (Gohier, 2012; Maillard, 2011; Prairat, 2013, 2014; Renaut, 2011) et la vie publique devient ainsi un lieu de déploiement de la vie morale (Maillard, 2014).

À partir de ce fil conducteur, d'autres chercheuses et chercheurs ont approfondi la réflexion théorique. À titre d'exemple, selon Thiaw-Po-Une (2006), Kant réfère aussi aux écrits aristotéliciens pour proposer le principe de moralité. En effet, selon Kant, en consentant à une loi universelle, une personne agit par devoir (Gohier, 2012; Thiaw-Po-Une, 2006). Dans un angle déontologique, Kant examine les devoirs moraux, y compris les devoirs envers soi-même, et tente d'éclaircir la notion de justice sous-jacente aux normes (Maillard, 2014). Prairat (2013, 2014) ajoute aussi à ce courant des nuances différenciant les options normatives que sont la déontologie, le conséquentialisme et le vertuisme.

Sous une appellation néoaristotélienne, MacIntyre (1997) a aussi repris les propos d'Aristote. Déplorant l'individualisme et l'éclatement sociétal, nous devrions agir en recherchant un socle commun au contexte social contemporain. Selon lui, la satisfaction intrinsèque, comme celle de contribuer à l'avancement ou de faire le bien, devrait surpasser la satisfaction extrinsèque comme l'est, par exemple, une rétribution monétaire. Il ajoute que le *soi* développerait son identité morale par son appartenance à des communautés et, ce faisant, le consensus moral se construirait localement. Donc, le *telos*, qui repose sur la cohérence d'une vie, se mesurerait par l'intégrité et par la reconnaissance. Toutefois, l'objectif ici n'est pas de creuser toutes les nuances théoriques,

téléologiques, déontologiques ou néoaristotélienne touchant de près ou de loin au perfectionnisme éthique.

> L'idée qu'il existe une conception objective du bien signifie qu'il existe des fins que les individus devraient poursuivre ou des activités qu'ils devraient réaliser, non pas parce qu'ils le désirent ou le veulent, mais parce qu'il serait raisonnable pour eux de le faire. Le bien devient alors ce que nous devrions poursuivre si nous avons une appréhension adéquate des valeurs et des fins objectives, et que nous étions correctement motivés. (Maillard, 2014, p. 113)

Pour positionner l'agir enseignant sous un angle perfectionniste, il faudrait appuyer ce positionnement. Comme le fait Thiaw-Po-Une (2006) qui ne souhaite pas trancher entre une orientation ou une autre, cette thèse souligne le fait que certaines théories priorisent un certain idéal objectivable du bien pour camper leur réflexion entourant l'agir éthique.

4.4.2. Le libéralisme

Le polythéisme des valeurs n'est pas nouveau. Cela dit, dès le début des années 1970, les questions éthiques se sont déplacées de la fondation des principes vers leur application (Thiaw-Po-Une, 2006). Désormais, dans nos sociétés ouvertes, le pluralisme des systèmes fait que la tradition ne dicte plus les comportements collectifs et individuels (Thiaw-Po-Une, 2006). C'est d'ailleurs pour éviter les guerres de religion que les sociétés modernes font du principe de tolérance le pilier des sociétés démocratiques : « On sait que c'est la réforme protestante et les controverses religieuses du XVI^{e} et du XVII^{e} siècles qui, afin de garantir la paix civile, ont donné l'impulsion au libéralisme et à l'idée de tolérance. » (Maillard, 2014, p. 16) Selon le libéralisme, se réduire à des conceptions possibles du bien est un positionnement à éviter.

Comme son intitulé nous le rappelle, le libéralisme est infléchi par la prégnance des idées politiques dans notre culture (Maillard, 2014). Toutes les versions du libéralisme ne proposent pas nécessairement un contenu éthique. Néanmoins, cette dimension est venue se greffer à une conception, originalement politique, qui propose de grands repères normatifs partagés. En différenciant la vision politique de la vision éthique, cette thèse réfère aux éthiques libérales dans le sens de Maillard (2014, 2011) et Renaut (2011). À la manière de cette chercheuse et de ce chercheur, l'éthique libérale fait écho au déplacement de la question du bien vers celle du juste, vers une « recherche de compromis sociaux dans le contexte du pluralisme des styles de vie, des

croyances et des idéologies » (Boivert, 2005, p. 69). En d'autres mots, le libéralisme traduit les engagements d'une société au moyen d'un ensemble de valeurs fondamentales (Renaut, 2011).

Dans nos sociétés démocratiques, si choisir nos valeurs représente l'expression de notre liberté, le perfectionniste semble se heurter désormais à nos consciences (Pachod, 2013; Renaut, 2011). Du perfectionnisme au libéralisme, « les relations entre le bien et la liberté se sont inversées » (Renaut, 2011, p. 138). Tel l'« idéal d'un gouvernement de chacun par soi-même » (Renaut, 2011, p. 165), le libéralisme se caractérise par une éthique réduite dont les principes sont susceptibles de faire l'objet d'un désaccord entre les individus qui possèdent des conceptions divergentes du bien, mais qui demeure possible tant que l'éthique élémentaire respecte l'égalité et la liberté de chacun (Maillard, 2012, 2014). En effet, pour justifier l'abstention du recours à nos croyances personnelles dans la vie publique, un désaccord est toléré dans la mesure où il en ressort un respect des personnes et une reconnaissance du fait que chacun est responsable de ses fins (Maillard, 2014).

Les obligations qui caractérisent le libéralisme sont « corrélatives aux droits des individus » (Maillard, 2014, p. 42). Cette liberté individuelle représente « la liberté de décider et d'agir par soi-même, c'est-à-dire sans être gêné ou entravé par d'autres personnes (…) dans la mesure où elle ne nuit pas à autrui » (Maillard, 2014, p. 17). Dans cette conception négative, l'indépendance et l'autonomie privée protègent « l'individu contre le pouvoir d'autrui, mais aussi contre l'ingérence collective » (Monjo, 2014, p. 98). Ce faisant, à l'exception des obligations morales relevant du respect de l'égalité et de la liberté, soit les valeurs qui sont légitimement imposées par le pouvoir collectif, une frontière se dresse entre le domaine public et la sphère intimement personnelle et subjective du privé (Monjo, 2014). C'est par les procédures que la liberté des choix individuels est garantie (Maillard, 2014, 2011; Monjo, 2014). En effet, un contrat social liant l'éthique privée et l'éthique publique engagerait les citoyens à procéder, les uns à l'égard des autres, dans un respect de l'égalité et des libertés afin de « donner tout son sens et toute sa portée à l'idée même de démocratie » (Renaut, 2011, p. 93).

4.4.3. Le contexte professionnel québécois

> *Saint-Hyacinthe, Québec*
>
> Petite, je détestais lire. Au primaire, lors des sorties à la bibliothèque de l'école, je m'assoyais, ouvrais mon livre et tombais dans la lune. Futée, je pensais tout de

> même à tourner les pages afin que mon enseignante ne découvre pas mon subterfuge. Au secondaire, j'ai lu les romans obligatoires avec dégoût, mais je les ai lus pour réussir aux examens. Je préférais de loin courir après un ballon plutôt que de m'arrêter pour lire. C'est en secondaire III que j'ai eu accès à des œuvres qui m'interpelaient. Une suppléante, chargée de surveiller notre lecture, avait lu de façon théâtrale « Le journal d'Anne Frank ». Je venais de découvrir que j'appréciais le contenu des livres, mais je n'aimais simplement pas le travail intellectuel de décodage qui accompagnait l'accès à l'histoire. Puis, j'ai rencontré *L'Alchimiste*… De mon propre chef, je suis allée emprunter toutes les autres œuvres de Paolo Coelho à la bibliothèque municipale. Avec le recul, je me dis aujourd'hui que si mes enseignantes et mes enseignants ne s'étaient pas évertués à m'imposer ces lectures, je n'aurais peut-être jamais développé mon goût pour la lecture.
>
> À la lumière de mes expériences estudiantines, entre liberté et imposition, je comprends que nous vivons dans une démocratie axée sur le libéralisme, mais que le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant s'inscrit dans un penchant perfectionniste. Je me pose la question suivante : comment les professionnelles et les professionnels de l'enseignement peuvent-ils œuvrer dans cet univers de dualités idéologiques? Un bref retour sur la formation de ceux-ci précède la mise en évidence des tensions liées aux médiations éthiques qui se déploient en contexte néolibéral.

4.3.3.1. La compétence éthique : une norme explicite de la professionnalité

Au Québec, la formation des membres du corps enseignant a cessé en 1972 d'être encadrée par les écoles normales. C'est alors que les universités ont pris le relais selon Jutras (2009). Cette chercheuse précise qu'en 1990, le Conseil supérieur de l'éducation a évoqué pour la première fois le concept de compétence éthique. Dans le but de favoriser le vivre-ensemble dans une société, la compétence éthique devient une tâche éducative. Selon ses écrits, ce n'est qu'en 2000 qu'un aspect éthique, campé dans des situations complexes qui exigent justesse, ajustement et finesse, apparait formellement comme enchevêtré au travail enseignant. Dans une dynamique où l'enseignante ou l'enseignant devient au service du développement de l'aspect social et personnel de l'élève, cette nécessité d'agir éthiquement en situation a été officialisée « dans la politique éducative qui a donné

lieu à la réforme de l'éducation, puis dans le document ministériel d'orientation de la formation à l'enseignement » (Jutras, 2009, p. 58).

Plus en détail, au Québec, en plus d'être soumises au système judiciaire, un cadre de référence éthique balise les pratiques professionnelles. Comme un outil collectif auquel il est souhaitable d'adhérer au nom de valeurs communes, les balises, proposées par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant et par la Fédération des syndicats de l'enseignement, sont de l'ordre suivant: l'enseignement est un travail interactif empreint de bienveillance qui exige l'engagement, le dialogue et l'accompagnement. L'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant se déploie dans le respect et suppose un jugement professionnel éthique (Gohier, Jutras et Desautels, 2015). Selon Gohier et collab. (2015), ce Comité adhère à la Déclaration de la profession enseignante de la Fédération des syndicats de l'enseignement :

> Dans sa Déclaration de la profession enseignante, la FSE énonce des propositions sur les finalités éducatives et le rapport à différents acteurs individuels ou collectifs de l'éducation, élèves, collègues, parents, profession et société. La toile de fond de la déclaration est le respect d'une société démocratique. La finalité première en ce qui concerne l'élève est son épanouissement dans toutes ses dimensions. Respect et justice guident la conduite envers l'élève, l'enseignant devant favoriser chez ce dernier. (p. 128)

En cohérence avec ces balises, l'éthique éducative, une compétence comprise comme un savoir agir en situation (Léger et Rugira, 2009), est évoquée dans le référentiel ministériel sur les compétences professionnelles (annexe 6) développées en formation à l'enseignement (MEES, 2001; Jutras, 2009). Il n'est pas question d'une charte ni d'un code comme le suggèrent Pachod (2013) et Prairat (2013, 2014), mais plutôt d'un cadre de référence (Tardif, 2019). La compétence est formulée comme suit : « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEES, 2001). Elle se divise en plusieurs composantes :

> discerner les valeurs en jeu dans ses interventions; mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique; fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement approprié; justifier auprès des publics intéressés, cette décision relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves; respecter les aspects confidentiels de sa profession; éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues; situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe; utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession. (MEES, 2001 p. 132-134)

Ce cadre représente un outil privilégié qui énonce les comportements éthiques issus de valeurs partagées (Tardif, 2019). Toutefois, dans les valeurs ne s'inscrivent que des appréciations qui sont en soi des jugements de valeur (Livet, 2006). En effet, les valeurs donnent de la *valeur* à des actions, à des émotions, à des croyances, à des conduites, à des situations. Selon Prairat (2012), on peut parler d'un acte odieux, d'une situation de travail pénible ou encore d'un paysage admirable. Si les valeurs indiquent des horizons régulateurs idéaux, les normes traduisent plutôt des prescriptions ou des orientations vers ses idéaux visant à modifier ou à éliminer une conduite ou une pratique intentionnelle. Autrement dit, les normes suppriment, corroborent, renforcent ou modifient un comportement alors que les valeurs l'apprécient, l'évaluent ou le hiérarchisent (Prairat, 2012). Dans le domaine de l'enseignement, les normes explicites de la profession sont empreintes de fluctuations chargées de valeurs et à celles-ci s'ajoutent des normes implicites qui nuancent les interventions.

4.3.3.2. La compétence éthique : une norme implicite de la professionnalité

Les normes ne proviennent pas uniquement des organismes d'accréditation comme le serait par exemple l'université par rapport à l'octroi du brevet d'enseignement; elles proviennent aussi des attentes sociales (Jutras, 2009). Sous une terminologie plus englobante, la normativité regroupe les avis, les conseils et les suggestions, et ce, à la différence des normes qui, elles, reposent sur des obligations (Livet, 2006). L'agir éthique en situation se fonde non seulement sur des normes explicites, mais aussi sur une normativité implicite qui, dans une culture professionnelle, se construit, se coconstruit, se déconstruit et se reconstruit selon des dimensions identitaires personnelle et sociale.

La proposition d'un référentiel de compétences prescrites par le MEES (2001) le confirme : elle rejoint moins l'idée d'un code de comportements éthiques préétablis à suivre que l'idée d'une éthique professionnelle devenue une caractéristique personnelle désirée (Jutras et Gohier, 2009). Comme le sont les savoirs pédagogiques et disciplinaires, la compétence éthique est au cœur de l'identité professionnelle (Gohier, 2012). Si la professionnalisation est envisagée comme un processus, on ne peut comprendre l'éthique sous-jacente à l'intervention éducative comme un résultat (Moreau, 2012). Les membres du personnel enseignant se construisent au fil des ruptures tant émotionnelles qu'intellectuelles; les normes éthiques qui encadrent leurs actions ne peuvent se réduire à une intuition rationnelle ou à une prescription institutionnelle. L'éthique

professionnelle n'est pas une délibération au cas par cas qui entraine une distanciation totalement réfléchie (Moreau, 2012). En effet, si « les normes dans l'organisation du travail révèlent les écarts entre les pratiques et les règles » (Durand et Pichon, 2003, p. 12), cette régulation du travail ne peut faire fi des situations toujours contingentes et singulières :

> Travailler, c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif. Il faut le répéter, le travail se définit comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés; ou encore ce qu'il doit ajouter de soi-même pour faire face à ce qui ne fonctionne pas lorsqu'il s'en tient scrupuleusement à l'exécution des prescriptions. (Desjours, 2009, p. 11)

Cet écart demande une réponse souvent qualifiée de *professionnelle* dans les écrits. Pourtant, ce qualificatif n'éclaire pas en tout point notre compréhension de cet écart, car une personne n'a jamais l'assurance que quelconque principe universel oriente de façon satisfaisante son action en situation contingente. C'est donc dans le doute, dans une rupture d'équilibre, dans une recherche de solutions que l'enseignante ou l'enseignant se réfère à son éthique professionnelle (Pachod, 2013).

Résultat de multiples reconstructions qui visent une vie personnelle cohérente, la compétence éthique est une compétence de l'ordre de l'imaginaire (De Munck, 1997). Pour redonner une dimension créative à cette compétence de l'imaginaire, Moreau (2012) propose d'abandonner un portrait naïf des membres du corps enseignant qui les représenterait comme des théoriciens, des êtres solitaires. Il faut éviter de les percevoir comme des opérateurs de normes inculquées, car les interventions ne reposent pas sur des stratégies rationnelles. Toujours selon Moreau (2012), une telle représentation nie les possibilités de l'actrice ou de l'acteur. Touraine (1999) justifie cette négation : selon lui, ce positionnement réduit la personne à un être « dominé par des déterminismes sociaux, qui manifestent soit les exigences de l'intégration et de la stabilité de l'ordre social, soit la consolidation du pouvoir dominant » (p. 3). Parce que cette posture évince le caractère créatif sous-jacent à l'intervention, un individu ne doit pas être enfermé dans des catégories déterminantes qui le réduiraient à n'être qu'un « agent de logiques qui lui sont extérieures » (Touraine, 1999, p. 3). En effet, au fil des jeux d'ajustements sociaux (Durand, 2012), la compréhension subjective se construit et s'invente (Jorro, 2002). « Ce travail sur les règles joue un rôle essentiel puisqu'il médiatise par une sorte d'alchimie sociale les prescriptions rigides et les transforme (…). » (Durand, 2012, p. 298-299)

Finalement, c'est la raison pour laquelle les jeux de pouvoir informent le regard éthique sur lequel se fondent les interactions médiées (Moreau, 2012) : la créativité en situation est au cœur des interventions éducatives ajustées (Joas, 1999; Jorro, 2002).

4.3.3.2.1. Le pouvoir

La créativité dont doivent faire preuve les membres du personnel enseignant est orientée par l'éthique professionnelle qui guide les potentialités des élèves tout en s'inscrivant dans une logique de pouvoir (Joas, 1999). Tardif et Lessard (1999) suggèrent de définir le pouvoir comme

> la capacité qu'à un individu d'agir sur une situation donnée, c'est-à-dire de la modifier dans un sens ou dans l'autre (…). Au sens social, le pouvoir caractérise l'action sur autrui, c'est-à-dire la capacité [d'une actrice ou] d'un acteur à amener un ou des [actrices et] acteurs, par divers moyens, à réaliser le but qu'il désire voir se réaliser et qui, sans sa propre action, ne se réaliserait pas. Ainsi défini, le pouvoir ne renvoie pas à des propriétés individuelles ([telle actrice ou] tel acteur a du pouvoir), mais à des relations sociales conçues en termes d'interactions, au sein desquelles [des actrices et] des acteurs s'efforcent d'orienter les conduites des autres en fonction de leur propre but. (p. 190)

En reprenant ces rapports de pouvoir, mais en les rapportant aux établissements, les forces de l'industrie rendent dociles les corps selon Foucault (1975). Pour ce chercheur, le pouvoir est

> un ensemble d'actions sur des actions possibles : il opère sur-le-champ des possibilités où vient s'inscrire le comportement de sujets agissants : il incite, il détourne, il facilite ou rend plus difficile, il élargit ou il limite, il rend plus ou moins probable; à la limite, il contraint ou empêche absolument, mais il est bien toujours une manière d'agir sur un ou des sujets agissants, et ce, tant qu'ils agissent ou qu'ils sont susceptibles d'agir. (Foucault, 1994, p. 1056, cité dans Merlin, 2009, p. 54)

Parce que le pouvoir s'inscrit dans un champ des possibles aux « rouages complexes » (Foucault, 1975, p. 35), la subjectivité y occupe une place de choix. Deux versants de la subjectivité sont envisagés par Merlin (2009) : « d'un côté, elle est le produit des effets de l'extérieur sous la forme de l'assujettissement; mais, de l'autre, les processus de subjectivation rendent possible un espace de liberté et de contestation de l'ordre établi » (p. 58). Dans cette subjectivité, le pouvoir ne se réduit pas à des interdictions. Traversant ceux et celles qu'il domine, le pouvoir passe par les actrices et les acteurs tout en prenant appui en eux (Merle, 2009).

Souhaitant un certain *faire apprendre*, des rapports « au pouvoir, au savoir, à autrui, aux sujets et à la société, au temps, à la pratique, à soi et à la profession » résultent de l'acuité régulatrice des interventions qui, en interactions, nécessitent de constants ajustements (Lenoir et collab., 2002, p. 8). Ce faisant, le personnel enseignant effectue de multiples médiations. Les médiations forment « l'ensemble de ce qui *médiatise* les rapports entre les personnes et leur permet de se mettre en jeu à propos de quelque chose qu'elles font ensemble » (Meirieu, s.d.). Elles concrétisent ainsi le processus qui met en relation les apprenants et les savoirs (Houssaye, 1988).

Bref, au fil des médiations nichées au cœur de la professionnalité et de la contingence de la classe, les situations sont réinventées, renouvelées par les membres du corps enseignant (Bucheton, 2009). Ces médiations traduisent aussi les finalités qui s'actualisent dans des interactions situées (Beillerot et Mosconi, 2014). Toujours ancrés dans leur subjectivité, les professionnelles et les professionnels de l'enseignement déploient un agir créatif « au regard de l'entrecroisement et de l'interprétation des systèmes de valeurs éprouvés » (Jorro, 2002, p. 100). Les interactions empreintes de pouvoir sont instables et porteuses de tensions (Foucault, 1975). La construction des normes explicites et implicites en tout temps dynamique, située et en contexte, relève d'une médiation qualifiée d'inventivité éthique par Mesure et Renaut (1999) et qui se déploie dans une posture néolibérale (Maillard, 2011, 2014; Monjo, 2012, 2014; Ogien, 2011; Renaut, 2011).

4.4.4. L'intervention éducative professionnelle ajustée en contexte éthique néolibéral

La posture éthique néolibérale répond aux critiques adressées tant au libéralisme qu'au perfectionnisme (Maillard, 2011, 2014; Renaut, 2011). Du point de vue du libéralisme, l'éthique ne peut reposer que sur des obligations et sur des interdictions. Pour Ogien (2011), une personne construit des principes qui filtrent les normes de permission, d'obligation ou d'interdiction. Sur la base de ces principes, une personne évalue les cohérences, les redondances et les contradictions des normes. Selon le chercheur, la vertu est une notion confuse que se retrouve au sein des théories qui prônent un agir instinctivement éthique et intrinsèquement lié à la personnalité. Si l'éthique de la vertu veut qu'avec du temps et un environnement favorable, l'éducation, l'observation et l'imitation forment la personnalité morale, l'agir se résumerait à des jugements globalistes. En partant de l'idée qu'il existe des personnalités morales exemplaires, il y a un risque que les gens ne soient définis que par leur caractère ou leur conduite. « Ce globalisme n'a rien de particulièrement rationnel puisqu'on le retrouve aussi dans les jugements racés, sexistes ou

xénophobes. » (Ogien, 2011, p. 301) C'est la raison pour laquelle un positionnement perfectionniste, qui tend à juger immoral tout écart à un idéal, est incomplet selon le chercheur. Il ajoute qu'une réflexion sur l'éthique ne peut épurer la notion de contexte.

Cette prescription quant à la poursuite de fins ou quant au développement de dispositions caractérielles qui réaliserait l'excellence humaine s'oriente dans une représentation paternaliste (Maillard, 2011, 2014; Monjo, 2012, 2014; Ogien, 2011; Renaut, 2011). Toutefois, il n'en demeure pas moins que certains principes soi-disant universels, et interdisant de causer des torts, entrent tout de même en conflit une fois juxtaposés. À titre d'exemple, dans la problématique de l'euthanasie, c'est le cas de l'attente de bienveillance qui entre en tension avec les principes d'autonomie et de justice (Prairat, 2013). En somme, l'éthique publique ne peut se résumer au principe de non-nuisance à autrui. Si les principes du libéralisme fonctionnent publiquement parlant, leur plausibilité demeure moins convaincante dans la sphère privée parce que le rapport à soi et les devoirs envers soi-même en sont épurés (Maillard, 2014, 2011; Renaut, 2011).

En contradiction avec le libéralisme tel que conçu par Ogien (2011), l'école *exige à devenir* afin d'avoir une vie honorable (Quintin, 2014). Comme Dewey (1947/1968) le mentionne, dans un idéal démocratique, l'école apprend à l'élève les bases nécessaires au vivre-ensemble. Dans ce lieu possible de rencontres, dans un espace où on est libre de penser autrement, éduquer signifie selon Quintin (2014) « articuler la distance qui sépare l'être humain de ce qu'il et de ce qu'il pourrait devenir » (p. 23). La culture qui est transmise par l'enseignement nourrit la personne en attaquant les questions du devenir de soi afin d'amener l'humain vers l'émancipation, le perfectionnement et le surpassement de soi. Et c'est dans cette culture, où se rencontrent les humanités, que l'on se rencontre soi-même. Mais l'idée d'imposition tranche de façon dichotomique avec notre société démocratique… et de là peuvent émerger des tensions.

Le vivre-ensemble ne peut plus se restreindre au partage d'un bien commun dans une posture libérale (Monjo, 2012). Le vivre-ensemble demande de recourir à d'autres théories pour comprendre l'éthique des travailleuses et des travailleurs (Monjo, 2012). Un rapport à soi ne peut demander de souscrire à l'idée que ce que nous nous faisons à nous-mêmes soit toujours moralement permis (Maillard, 2014; Renaut, 2011).

Tentant de rapprocher les deux postures, Renaut (2011) s'inspire des théories de la sollicitude et de la reconnaissance. Par théories de la sollicitude, il fait allusion aux théories qui sous-tendent l'engagement, l'obligation envers soi-même et la subjectivité de l'individualité. La

sollicitude est « un souci responsable des autres qui prend la forme d'une activité éthique et politique en faveur de la vulnérabilité humaine, dans l'idée de la stabiliser ou de la diminuer » (Brugère, 2008, p. 19). Si la bienveillance est « une approche empathique fondée sur la reconnaissance des besoins et émotions de l'enfant, dans la lignée de la psychologie humaniste de Maslow et Rogers, et des principes de la communication et résolution non violente des conflits, formalisés par Rosenberg », la sollicitude en est son déploiement (Roux-Lafay, 2016, p. 4). Comme l'expression éthique du souci des autres et de l'attention à autrui, la sollicitude prend en compte le rapport à soi en termes de dignité dans un nouveau positionnement. Quant aux théories de la reconnaissance, elles concernent les places singulières et différentes des individualités (Guéguen et Malochet, 2012). Dans un répertoire mobilisant les reconnaissances individuelles, les dimensions de conflits, de luttes et de l'invisibilité (Benelli et Modak, 2010) font l'objet de nouvelles enquêtes (Guéguen et Malochet, 2012). Honneth (2000) ajoute que la reconnaissance est une condition intersubjective visant la réalisation d'un soi autonome. Selon cet auteur, l'accès à une estime de soi est possible à travers l'affirmation de qualités positives de soi et de son groupe.

L'ajout de ces versants évite de devoir faire le deuil du principe du respect de soi et, ce faisant, la notion de dignité, renvoyant moins à la réalité de perfection qu'à l'idée de perfectibilité, se retrouve en son centre (Monjo, 2014). La liberté y est présentée comme une ouverture permanente et irréductible du soi. Comme l'énoncent Maillard (2014), Monjo (2014) et Renaut (2011), balisée par les limites éthiques par rapport aux autres, mais aussi par rapport à soi-même, c'est dans l'interconnexion de cette mise en œuvre de la sollicitude et de la reconnaissance que se construit la dignité. C'est dans un positionnement néolibéral (Maillard, 2014), considérant tant la sollicitude et la reconnaissance, que la relation enseignant-élève se déploie. Toutefois, étant donné que le terme de la sollicitude n'est pas utilisé dans mon milieu professionnel et en accord avec Roux-Lafay (2016) qui affirme que la traduction du mot *care* est polysémique (bienveillance, soin attentif porté à l'autre, compassion, empathie, responsabilité pour autrui, sollicitude, etc.), la priorité est accordée à la notion de bienveillance. De plus, recourir à la bienveillance plutôt qu'à la sollicitude permet l'apport d'autres termes, comme la vulnérabilité, la responsabilité, etc., qui s'incorporent habituellement à la sollicitude, de façon distincte (Monjo, 2012). Afin de pouvoir aborder chacune des thématiques qui semblent se déplier dans les interventions éducatives à divers degrés, c'est aussi pour cette raison qu'il est préférable de ne pas englober l'analyse des interventions éducatives sous le concept du *care*.

4.4.4.1.L'éthicisation de la relation enseignant-élève en contexte néolibéral

Dans un angle éthique néolibéral, être responsable, c'est se soucier de l'autre et le faire exister tant pour lui-même que pour les autres. Être responsable n'est pas une simple désignation institutionnelle, mais plutôt un sentiment de « se tenir soi-même pour responsable » (William, 1994, p. 315). La responsabilité engage donc une autonomie et une libre participation dans la vie d'autrui (Pachod, 2013). L'autonomie signifie qu'une personne est capable « de se conduire selon son propre vouloir » (Meirieu, s.d.). De façon autonome et responsable, les relations qui s'établissent ne devraient être ni de l'ordre de la séduction ni de l'assujettissement de l'autre (Pachod, 2013). La relation enseignant-élève devrait se fonder sur un respect réciproque, essentiel pour qu'advienne une libre reconnaissance de l'autorité dans cette relation dissymétrique.

Le respect, soit ce positionnement qu'une personne prend en limitant sa liberté d'action dans le but de ne pas porter atteinte à la valeur imminente d'autrui (Pharo, 2001), découle de la reconnaissance de la dignité. En effet, sans égard à quelconque distinction méritoire, le respect se rapporte à la dignité de la personne. Si « respecter [une ou] un élève, c'est respecter en lui la promesse d'humanité » (Prairat, 2013, p. 176), la dignité, soit cette « valeur intrinsèque qui est rattachée à notre nature d'êtres humains ou de personnes », engage des devoirs envers nous-mêmes et crée une certaine hiérarchisation entre les manières de se comporter et la réalisation d'un idéal humain (Maillard, 2014, p. 239).

Lorsque le personnel enseignant s'immisce dans l'intimité de ses élèves, la professionnelle ou le professionnel se voit alors attribuer un pouvoir sur l'élève (Maillard, 2011). Ce pouvoir qu'il détient s'accompagne aussi de la responsabilité du respect de la dignité de l'élève (Maillard, 2011). À l'inverse de l'estime, le respect ignore les investissements affectifs et fait abstraction des capacités du sujet (Prairat, 2013). Campé « entre souci et distance, le respect demande la considération de soi et de l'autre » (Gotman, 2001, p. 76-77) et c'est par des principes d'honnêteté, d'intégrité et de confidentialité que les membres du corps enseignant mesurent sans cesse l'ampleur de leurs actions (Maillard, 2014).

L'agir enseignant ne peut donc se résumer à des prescriptions légales parce que de cette dissymétrie émane un souci de protection face à la vulnérabilité de l'élève. Ce concept est défini non pas dans l'empan des terminologies de la fragilité ou de la précarité comme le note Thomas (2008), mais plutôt en reconnaissant la nature dissymétrique de la relation enseignant-élève.

D'ailleurs, c'est au nom de la vulnérabilité qu'un « partage des émotions et protections mutuelles » (Moreau, 2012, p. 265) ferait émerger la responsabilité d'une bienveillance inconditionnelle par rapport à autrui (Monjo, 2012). Donc, au cœur de cette relation dissymétrique, une réflexion sur la responsabilité éthique, qui prend en compte la vulnérabilité reposant sur des fondements culturels, historiques, sociétaux et politiques, émerge dans un versant téléologique.

Déjà, en 1995, Meirieu (1995) nommait cet impératif d'éthicisation de la relation pédagogique. Par éthicisation, il fait référence au moment pédagogique marqué essentiellement par la bienveillance à l'égard des enfants. La bienveillance ne peut pas se comprendre que sous l'angle de la justice, parce que les droits collectifs se traduisent désormais en obligations et en responsabilités déjuridicisées et éthicisées (Maillard, 2014). En effet, l'enseignante ou l'enseignant doit articuler sa pratique d'un côté vers une « obligation de performance, d'authenticité, de responsabilité de soi » et de l'autre, vers une obligation d'aide et de bienveillance, « de responsabilité inconditionnelle vis-à-vis d'autrui » (Monjo, 2012, p. 223). La bienveillance s'appuie donc sur des savoirs d'expérience et il en résulte que l'éthique professionnelle, essentielle à l'établissement d'une paix sociale à l'école, dépend, selon Clavier (2012), d'un bricolage de pratiques. Pour comprendre la réalité contemporaine du travail, c'est donc ancré dans un courant néolibéral qui reconnait les devoirs négatifs de ne pas nuire aux autres, mais aussi les devoirs positifs, qui relèvent de l'assistance (Renaut, 2011), que l'éthique sous-jacente à l'intervention éducative ajustée doit être réfléchie. En supposant que toutes les personnes sont dignes et capables d'apprendre, ce travail engage dans une vertu de l'éducabilité, soit ce principe logique qui sous-entend que tous les « êtres que l'on veut éduquer sont éducables » (Meirieu, s.d.).

> Mes lectures m'ont appris qu'au fil des constructions identitaires, entre un rapport à l'autre et un rapport à soi, c'est dans une sorte de jeu social que les règles formelles sont interprétées à l'intérieur d'espaces d'autonomie. Ces espaces se déploient dans une contemporanéité du travail enseignant qui appelle à l'engagement, à la motivation, à la responsabilité, à l'autonomie et à la collaboration. Je remarque aussi que la créativité nécessaire à la concrétisation des normes et des valeurs par l'entremise des pratiques repose sur une multiplicité de ressources disponibles. Au sein de relations dissymétriques, entre les attentes, les prescriptions et les moyens, un pouvoir subjectif exige que l'on prenne en compte la bienveillance et la vulnérabilité.

4.5. Questions de recherche

En cohérence avec la subjectivité qui est au cœur de ma thèse, je révèle mes positionnements et mes valeurs pour appréhender ma culture professionnelle comme un initié complet (Ellis et Bochner, 2016b). J'aborde les similitudes et les distinctions entre mon vécu et celui de quelques collègues (trente-trois collègues dont les représentations ont été rapportées dans mon journal de bord et six collègues dont les représentations ont été collectées lors d'entretiens). En faisant place à mon expérience et à mes connaissances, l'accent mis sur les similitudes et sur les distinctions permet d'approfondir les coconstruction entre les autres et soi-même (Chang, 2016; Dubet, 2010a) et de révéler certains ancrages de la culture professionnelle au sein de mon école. Les questions suivantes guident ma recherche :

- Pourquoi moi, enseignante en français au second cycle du secondaire et œuvrant dans une école en région frontalière du Québec (Québec/Ontario)[16], est-ce que je me représente des tensions similaires à celles que vivent mes collègues, enseignantes et enseignants du premier et du second cycle au secondaire et œuvrant dans une école en région frontalière du Québec (Québec/Ontario)[17], ou distinctes de celles que se représentent ceux-ci lors d'incidents critiques en salle de classe?

    - De quels incidents critiques fais-je l'expérience en salle de classe?
    - Quelles similitudes y a-t-il entre mes représentations des incidents critiques dont je fais l'expérience en salle de classe et les représentations que mes collègues ont des incidents critiques?
    - Quelles distinctions y a-t-il entre mes représentations des incidents critiques dont je fais l'expérience en salle de classe et les représentations que mes collègues ont des incidents critiques?

[16] Le descriptif « enseignante en français au second cycle du secondaire et œuvrant dans une école en région frontalière du Québec (Québec/Ontario) » est inclus dans le *je* des questions subséquentes.
[17] Le descriptif « en tant qu'enseignantes et qu'enseignants du premier et du second cycle au secondaire et œuvrant dans une école en région frontalière du Québec (Québec/Ontario) » est inclus dans le *mes collègues* des questions subséquentes.

- Quelles représentations des tensions est-ce que je construis à la lumière des incidents critiques vécus en salle de classe?
- Quelles similitudes y a-t-il entre les représentations des tensions que je construis à la lumière des incidents critiques vécus en salle de classe et les représentations que mes collègues ont de ces tensions?
- Quelles distinctions y a-t-il entre les représentations des tensions que je construis à la lumière des incidents critiques vécus en salle de classe et les représentations que mes collègues ont de ces tensions?

- Quel rôle jouent les constructions identitaires professionnelles au regard des tensions représentées lors d'incidents critiques en salle de classe?
- Quel rôle jouent les transformations du travail au regard des tensions représentées lors d'incidents critiques en salle de classe?
- Quel rôle joue l'éthicisation de la relation enseignant-élève au regard des tensions représentées lors d'incidents critiques en salle de classe?

5. Méthodologie : J'ai réfléchi

Pourtois et Desmet (2007) envisagent la méthodologie comme une vue d'ensemble dans laquelle est recherchée une cohérence entre l'ontologie, l'épistémologie, le cadre conceptuel, les questions de recherche et les instruments. Dans cette recherche, l'ensemble de processus vise à extraire le sens et à mettre à profit la compréhension des pratiques sans mettre en œuvre des situations artificielles ni chercher à l'évaluer ou à la mesurer (Paillé et Mucchielli, 2012). Parce que plusieurs hésitations parsèment le processus sous-jacent à mon choix méthodologique, je partage le fil de mes réflexions qui m'ont menée à positionner ma subjectivité au cœur de ma recherche. Débutons en traitant de l'ontologie et de l'épistémologie; puis, poursuivons en approfondissant la méthodologie.

5.1. Ontologie

En cohérence avec les propos de chercheuses et de chercheurs présentés dans mon cadre conceptuel, être dans le monde, pour mes collègues enseignants et pour moi-même, exige l'invention de notre métier en situation réelle d'exercices. Les gestes professionnels appris ou mémorisés vont au-delà de ce qui se rapporte à des représentations d'obligations et de bonnes pratiques (Pachod, 2013). Ces gestes campent aussi dans des représentations ancrées dans un désir de former les citoyennes et les citoyens de demain, car

> l'éducateur ne s'engage pas seulement dans l'immédiateté de sa relation à l'éduquer, mais pour l'avenir… La responsabilité pour l'avenir entraine un nouveau rapport dans la praxis éducative : elle doit viser à ce qu'une vie proprement humaine soit toujours possible. Cela signifie un apprentissage à la responsabilité pour dépasser la satisfaction des intérêts immédiats et sortir de la « maximisation » irresponsable du profit. (Paturet, 2007, p. 141)

Au-delà de la responsabilité professionnelle, la responsabilité correspond aussi au souci de vouloir assurer la survie de l'humanité (Léger et Rugira, 2009). Plutôt que de lutter contre la barbarie, une éthique de l'immanence dans la relation éducative est proposée par Léger et Rugira (2009). La véritable rencontre de l'autre ne repose pas exclusivement sur l'expertise et sur nos représentations de ce qui serait bien pour l'autre ou pour soi, mais plutôt dans l'ouverture à ce qui est et à ce qui adviendra. Des prévisions ne peuvent anticiper les différents possibles en émergence. La vie, dans son immanence, nécessite d'être accueillie et reconnue dans nos actions et nos

relations immédiates. Ces actions et ces relations sont imprégnées de l'émancipation éventuelle qui envisage de « réaliser son œuvre en chacun de nous et à travers nous » (Léger et Rugira, p. 103).

> Dans l'imprévisibilité du déploiement de la vie, c'est avec humilité et confiance en l'intelligence d'autrui que je suppose que les interventions éducatives de mes collègues ainsi que les miennes sont des ajustements créatifs.

5.2. Épistémologie

Si cette capacité de sentir, de percevoir ou de penser avec les autres est plus qu'un savoir agir (Léger et Rugira, 2009), réagir avec justesse, de façon située et en ayant un souci de l'immanence de chaque vie invite à comprendre l'expérience du personnel enseignant dans une épistémologie énactée incorporant corporéité et sensibilité. Par énaction, Varela (2004) signifie que l'expérience est possible en raison des interactions et des situations. L'expérience, comme un mode d'appréciation du réel, s'enchevêtre à une perception interactive entre une personne et son environnement. Selon Varela (2004), une action énactée résulte de la considération circulaire de l'arrière-plan, soit l'immédiateté et l'historicité tant culturelle que biologique, et des sensations ancrées dans une réserve commune de connaissances pratiques (Schutz, 1987). Il n'y a pas d'apriori entre l'émergence d'une pensée créée à partir du monde extérieur et de l'expérience que nous en faisons (Loiola et Masciotra, 2019). À titre d'exemple, si une personne perçoit un bruit et qu'elle se représente simultanément un objet, sa perception n'est ni préalable ni indépendante de cette représentation. L'énaction estime qu'entre les systèmes sensoriels et moteurs et l'interprétation contextualisée et guidée par le sens commun, les connexions orientent l'action. Donc, l'expérience, processus de pénétration d'un monde partagé, dépend de notre perception et demeure subjective : il n'est pas question d'une vérité, mais bien d'un processus se renouvelant pour maintenir une cohérence entre les exigences et les contraintes de son organisme et de son environnement (Peschard, 2005). Les représentations qui découlent de l'expérience sont imbriquées dans sa logique temporelle d'apparition – elle aussi étant associée aux conditions, aux situations, aux contextes et à ses manifestations.

Même si Varela (2004) reproche le penchant solipsiste au constructivisme, l'énaction semble être dans les écrits contemporains une approche « radicalement constructiviste » (Stewart, 2010, p. 27). Une personne construirait son expérience au fil de ses « perçactions », soit ce concept

construit par Bottineau pour rendre compte de la fusion entre l'action et la perception lorsqu'une personne décrit ses interactions avec son environnement (2013, p. 14). C'est de son expérience que découle sa connaissance. Ainsi, la connaissance devient quelque chose que l'organisme construit dans le but de créer un ordre dans le flux de l'expérience (Schmitt, 2018).

L'expérience n'est pas une *vérité* au sens positiviste du terme. Dans un souci de verisimilitude, soit cette mise en lumière de la vraisemblance de l'expérience, l'expérience met l'accent sur les perceptions advenant subjectivement *de* et *à* la personne : « Nous percevons le monde en agissant et en guidant nos actions par des perceptions, qui en retour modifient nos perceptions pour guider l'action. » (Schmitt, 2018, p. 100) C'est donc en se rapportant à notre intercorporéité (Merleau-Ponty, 1976) que l'expérience est située (Suchman, 2006), car malgré l'apport d'une planification, dans le feu de l'action, l'information produite est toujours ancrée dans un contexte (Ibekwe-San Juan, 2012) et incarnée dans la corporalité. L'expérience est donc une description symbolique entre un signifiant et un signifié, soit une « perçaction » verbalisée par ceux ayant vécu l'expérience (Bottineau, 2013, p. 14).

Bref, c'est à partir de cette verbalisation, qui ne peut certes rendre compte de l'expérience avec complétude, mais qui représente ce qui est significatif pour la personne, que j'examine tant l'expérience enseignante de mes collègues que la mienne.

5.3. Méthodologie

> *8 juillet 2017, St-Hyacinthe, Québec*
>
> Ma sœur et moi sommes en visite chez mes parents. Plusieurs fissures sur les murs trahissent l'âge de la maison dans laquelle j'ai grandi. Le sous-sol représente la moitié de l'espace habitable de la maison. Pourtant, qu'importe les besoins d'espace que mes parents auraient pu ressentir au fil de notre croissance dans ce nid familial, le sous-sol est toujours demeuré dans un état brut certain. Il était et est demeuré un espace de jeu qui ne ressemble en rien aux magazines de décoration !
>
> Ma mère, devenue grand-maman, fait des bonbons en pâte à modeler avec les plus jeunes de ses petits-enfants. Mon père, maintenant grand-papa, pousse par intermittence les deux balançoires qui sont accrochées au plafond... au plus grand plaisir des plus grands qui s'y bercent. Ce ballant incessant rythme nos conversations

de leur grincement. Ce sous-sol peu décoré, dans lequel j'ai joué plusieurs parties de cache-cache avec mes frères et sœur, accueille aujourd'hui mes petits. Entourés de meuble de mélamine et de livres, les enfants s'extasient. Ce sous-sol est leur terrain de jeu.

Bien que nos jouets d'enfance aient été nostalgiquement conservés, les enfants préfèrent attirer l'attention de leurs grands-parents. Ces grands-parents, à l'image de la gestion de leur espace personnel, ont toujours fait passer les enfants en priorité. Parents, ils nous ont appris à être dévoués à leurs enfants, à penser aux autres et à nous oublier pour le bien du développement des petits.

Pour moi, ce sous-sol est le souvenir d'un terrain de jeu, mais aussi désormais le lieu de courtes conversations interrompues par les enfants. C'est un espace où on y parle de tout et de rien, avec superficialité ou avec profondeur… mais jamais de façon continue !

En cette semaine de vacances, je m'y retrouve. J'ai envie de déconnecter, de me dédier aux enfants, de mettre un baume sur la culpabilité qui me déchire lorsque je fais le choix d'avancer mes travaux doctoraux au détriment du temps de qualité que j'aimerais avoir avec mes enfants. Les commentaires de mon comité de thèse sur mes travaux doctoraux m'avaient fait prendre conscience que je faisais fausse route. À force de vouloir cadrer mon sujet dans une orientation certaine, mon sujet semble s'être estompé derrière le choix d'un certain échantillon de population. En cette journée pluvieuse, je ne veux plus y penser, j'ai envie d'être dans le réconfort de mon sous-sol et de profiter du temps avec ma famille. Et voilà que mon père (enseignant retraité) et ma sœur (enseignante) me questionnent :

– Tu en es où, c'est quoi au juste ton sujet ?

Ordinairement, je parle avec entrain de mon sujet… mais, comme je dois réorienter mes écrits, et que cette réorientation signifie que je ne suis pas vraiment en vacances parce que j'ai laissé plusieurs points d'interrogation sur une page blanche de mon ordinateur, cette discussion me ramène dans un endroit mental dont je voulais me distancer.

> Malgré tout, je réponds à leurs interrogations et explique rapidement. Lorsque j'effleure l'aspect méthodologique, les commentaires de ma sœur me poussent à réfléchir davantage :
>
> – Moi, personnellement, je n'aurais aucun problème à ce que tu viennes observer dans ma classe. Mais ne me demande pas de regarder mes incidents par la suite. Pour mon équilibre mental, j'ai besoin de tourner la page et de penser à demain… parce qu'on a toute une année à faire avec eux !
>
> Son commentaire me pousse à réfléchir sur la façon dont je souhaite aborder ma problématique.

5.3.1. Analyse qualitative de l'expérience

Selon Cifali et André (2007), le travail ne peut être soumis seulement à des critères scientifiques de vérité, d'efficacité et d'utilité. En restreignant ainsi les dimensions de l'activité professionnelle, on oublie que le travail est praxis, soit une activité en contexte adressée et sans cesse médiée, située tant dans une structure que dans un temps continu et dynamique (Bucheton, 2009). Alors que les actrices et les acteurs créent du sens à partir de leurs propres expériences (Martineau et Presseau, 2012), cette mise en récit de soi dans le travail peut ainsi devenir le sujet d'une activité qui s'inscrit dans un temps racontable (Cifali et André, 2007). Par récit, je fais référence aux propos de Cifali et André (2007), qui le décrivent comme un « espace d'élaboration d'une pensée située, reliée, formalisée » (p. 178).

Accepter de parler de difficultés, même à mi-voix ou de façon privée, va à contre-courant dans notre culture actuelle qui, selon Cifali et André (2007), fait l'éloge du héros du jour sans faille et sans peur. Ces chercheurs ajoutent que, pour éviter la solitude que peut engendrer une association de soi à l'erreur et au doute, la loi du silence est le choix privilégié parce qu'elle protège qui s'y réfugie. À contrecoup, les travailleurs entérinent les idéologies d'excellence et d'efficacité d'un métier maitrisé, tandis que les résistances en soi — comme les souffrances — sont tues pour échapper au risque du régicide. Dejours (1998) écrit que la responsabilité sous-jacente à toute forme de défaillance est souvent attribuée à la négligence ou à l'incompétence du travailleur. Difficile dans ce cas de se représenter une ratée comme une occasion d'apprendre et de se construire (Cifali et André, 2007) ! Sans prétendre que des souffrances constantes s'y construisent, ces événements sont ceux qui se fixent dans la mémoire, car ils fissurent les convictions, rendent

légitimes ou questionnent certaines injustices, mettent à jour des souffrances au travail… Raconter un incident met des mots sur une tension. Tout comme peuvent l'être les absences de reconnaissance et les contraintes par rapport à l'autonomie, la transformation d'autrui en objet peut être un irritant (Dejours, 1998). C'est donc en toute conscience de la vulnérabilité de participants éventuels que cette méthodologie est réfléchie.

> *10 juillet 2017, autoroute 417, Ontario*
>
> De retour vers Gatineau, après mon trop court séjour dans la maison de mon enfance, je réfléchis. Mon sujet convie une méthodologie particulière : comme en attestent mes discussions avec des amies et des amis qui sont enseignantes et enseignants, certaines considérations éthiques s'imposent. Certes, tous approuvent le choix de mon sujet qui est, selon les actrices et les acteurs du milieu que j'ai interrogés de façon informelle, essentiel à la compréhension de cette zone d'incertitude en gestion de classe. Toutefois, tous soulignent la délicatesse de ce sujet et le malaise qu'ils auraient à participer à mon étude. Vu la sensibilité de mon sujet de recherche, je ne suis pas à l'aise de contraindre une autre enseignante ou un autre enseignant à se mettre à nu, à faire le récit de ses incidents qui peuvent le rendre vulnérable ou, du moins, le déranger émotivement ou mentalement. Comment observer sans questionner, alors que je cherche à avoir accès à des incidents d'où émanent inévitablement certaines sensibilités ? Certes, il est désormais évident pour moi que je cherche à comprendre en nuances et en profondeur la complexité de chaque incident.

Pour qualifier le singulier avec rigueur et pour traduire la richesse de la complexité de l'expérience (Savoie-Zajc, 2013), j'opte pour une recherche qualitative. L'analyse qualitative, soit « une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 11) permet de s'attarder aux détails (Creswell, 2013). Si le fait de décrire contextualise les données de la recherche, l'accent mis sur les détails accroit « la densité conceptuelle de la compréhension d'un phénomène donné » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 17); si comprendre est un « processus complexe par lequel chaque être humain, dans la vie quotidienne, interprète le sens de ses actions et de celles des personnes

avec lesquelles il est en interaction », la culture professionnelle est étudiée dans cette recherche sous une visée descriptive et compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 10).

5.3.2. Cheminement vers l'autoethnographie

L'ethnographie est une méthodologie favorisant une compréhension de la culture. Selon Dubet (2010a), les membres du corps enseignant sont les travailleuses et les travailleurs terrain œuvrant dans une culture scolaire. Les connexions aux autres et les interventions sont ancrées dans une culture. Cette notion de culture, soit cette interactivité coconstructive, ce réseautage entre le soi et les autres (Chang, 2016), guide ma réflexion. Étant donné que les personnes ne sont pas uniquement passives et porteuses d'une culture, mais qu'elles la créent, la transforment et la transmettent (De Munck, 2000), les écrits sur l'ethnographie sont intéressants : les ethnographes réfléchissent au positionnement qu'ils doivent adopter par rapport à leur sujet d'étude et par rapport aux participants qu'ils observent (Atkinson, Coffey et Delamont, 2003; Atkinson, 2006). Selon Adler et Adler (1999), entre une compréhension partielle qui exige une part de devinette et une complète possible grâce à l'incorporation d'un groupe à titre de membre, entre « fess up » et « being a true member of the setting » (p. 444), le positionnement qui servirait le mieux un sujet d'étude est à approfondir.

> Ce questionnement m'interpelle parce que je suis moi-même chercheuse, mais aussi enseignante. Si je questionne les enseignants, mon expérience d'enseignante agirait-elle comme un filtre à ce que j'entends, à ce que j'observe, à ce que je ressens ? Puis-je m'abstraire, comme le suggère Atkinson et collab. (2003) et Atkinson (2006), du fait que je suis un instrument au sein de relations complexes qui opposent et allient les chercheuses et chercheurs ainsi que les enseignantes et les enseignants ? Interpelée par mes représentations d'une possible objectivité de la recherche, j'ai réfléchi au positionnement de l'ethnographe.
>
> J'ai bien pensé tenter de neutraliser ma subjectivité en adoptant des méthodologies qui s'intéressent davantage aux descriptions pour que mes interprétations interfèrent le moins possible avec mes observations. Ce choix découlait de la représentation que je me faisais de mon rôle d'étudiante au doctorat : je croyais que c'était à cela que l'établissement universitaire me formait. Dans les ateliers nous

> formant à l'écriture scientifique auxquels j'ai assisté, on nous demandait de neutraliser le *je*. La récurrence de ce positionnement neutralisant le *je* dans les articles scientifiques que j'ai explorés me confirmait cette association *objectivité/scientificité*… car peu d'articles formulés au *je*, à ma connaissance, semblent être publiés. Inspirée de mes observations, je m'interroge : à quoi bon ce type d'objectivation ? N'y aurait-il pas plusieurs façons d'étudier un brin d'herbe sans que les diverses approches soient catégorisées par rapport à un vrai ou faux ? Les différentes approches ne seraient-elles pas complémentaires ? À quoi bon m'imposer une telle représentation d'une conformité idéologisée de la méthodologie ? Afin de tondre le gazon pour que tous reconnaissent la tondeuse utilisée et le style de coupe donnée ? Suis-je à la recherche d'une pelouse à l'image générique ? Ma subjectivité me permettait-elle plutôt de demeurer cohérente dans mon entièreté ?

Ce questionnement est partagé par d'autres chercheuses et d'autres chercheurs et l'ethnographie reconnait les frontières nébuleuses qui séparent et unissent la chercheuse ou le chercheur et son sujet (Freeman, 2013). Pourtois et Desmet (2007), par exemple, affirment que les faits sont un produit se rapportant à l'aspect sensoriel. Étant le fruit de perceptions et de représentations du monde, les *faits* demeurent donc relatifs. Mercader, Carbonne et Weber (2014) se demandent s'il n'y a pas un caractère fictif à cette recherche de la neutralité. Davies (2008) ajoute que les ethnographes font usage de leur expérience et de leur connaissance des autres pour accroitre leur connaissance d'eux-mêmes. La subjectivité construit ce *soi*. Notons aussi qu'au fondement de cette subjectivité, l'affectivité, soit « la façon dont le corps s'éprouve lui-même dans sa rencontre avec le monde » est singulière (Cifali et André, 2007). L'expérience, qui dépend de la singularité de chaque instant, positionne dans des réseaux de particularités et la singularité elle-même s'enchaine à la complexité de différents aspects qui entourent une personne (Cifali et André, 2007).

> Dans ce sous-sol si ressourçant, représentant tout le temps que mes parents ont choisi de nous consacrer plutôt que de choisir d'investir temps et argent à peaufiner une moitié de leur environnement, leur modèle parental m'a appris à me dévouer à mes enfants, quitte à négliger une partie de moi-même. Toutefois, si l'étude de l'autre invite

> aussi l'étude de soi, comment pourrais-je arriver à me positionner au centre, moi qui ai grandi dans un environnement valorisant un positionnement inverse ? N'est-ce pas, comme plusieurs critiques le nomment, narcissique de se centrer sur soi (Ellis, 2016a, 2016b) ?

À l'aide du continuum des récits, l'accent porté traditionnellement sur les autres se déplace pour laisser place aux interactions entre le chercheur et les autres : son positionnement, ses valeurs, son histoire construisent aussi sa représentation de l'autre (Ellis, 2016a). Donc, reconnaitre explicitement qu'une chercheuse ou qu'un chercheur puisse être sujet et objet de la recherche (Freeman, 2013) permet d'appréhender la culture tel un initié complet (Ellis et Bochner, 2016b).

> Parce que l'autoethnographique propose de se concentrer sur mon expérience construite de mes sensations physiques, de mes pensées et de mes émotions (Ellis et Bochner, 2016b), ce choix méthodologique est cohérent avec le processus qui m'a poussée à m'inscrire au doctorat. D'une part, ma problématique émerge justement de l'expérience que j'ai vécue comme enseignante. D'autre part, dans mon étude autoethnographique, saisir ce sujet si sensible sans prendre le risque d'accabler une autre enseignante ou un autre enseignant que moi-même me semble cohérent. De surcroit, ayant déjà assisté dans le cadre de ma formation universitaire à une séance d'autoconfrontation, j'avais ressenti un profond malaise alors que déferlaient les larmes d'un enseignant racontant volontairement à des collègues un incident qu'il avait vécu. L'idée de possiblement ébranler un participant au nom d'une recherche de données probantes sur un sujet qui peut rendre mal à l'aise me positionne dans un certain inconfort. Je choisis, après hésitation, d'étudier mes propres incidents.

Plusieurs titres sont donnés aux recherches qui partagent la même orientation que celle qualifiée d'autoethnographique par Ellis et Bochner (2018). Ces titres diffèrent selon les accents mis sur le soi ou sur l'aspect ethnographique de la recherche. L'autoethnographie se définit comme une autobiographie qui explore les interrelations entre un engagement personnel et introspectif d'un chercheur et une culture médiatisée par l'entremise du langage, de l'histoire et de la description (Ellis, 2016a). Comme une ethnographie, l'autoethnographie est un processus et un

produit; comme une ethnographie, elle cherche à comprendre la culture en l'analysant et en l'interprétant. L'usage du vocable *auto* ne doit pas réduire notre lentille qu'à soi. L'autoethnographie ne se concentre pas uniquement sur le chercheur comme tel. Cette méthodologie cherche plutôt à comprendre les autres dans une culture au moyen de l'analyse de soi. En effet, l'autoethnographie « pursue the ultimate goal of cultural understanding underlying autobiographical experiences » (Chang, 2016, p. 49). C'est aussi une méthodologie abordant avec délicatesse un sujet qui s'enchevêtre dans certains aspects de la vulnérabilité de la profession en combinant une voix, une histoire et une expérience. La pertinence associée à l'idée de faire de soi un objet d'étude (Denzin, 2014) prend racine et cette méthodologie compte plusieurs avantages :

> No self or personal-experience story is ever an individual production. It derives from a larger group, cultural, ideological contexts. (…) To understand a life, the epiphanies and the personal-experience and self-stories that represent and shape that life, one must penetrate and understand these larger structures. They provide the languages, emotions, ideologies, taken-for-granted understandings, and shared experiences from which the stories flow. (Denzin, 2014, p. 56)

Bref, les différences qui divisent les chercheurs quant au choix d'un positionnement objectif ou subjectif dans une recherche ne sont pas prêtes à s'estomper. Certes, les critiques déplorent les traits narcissiques de l'autoethnographie et la jugent même indigne de confiance. Néanmoins, tel que Granger (2014) le souligne, ces critiques seraient peut-être formulées en réaction au fait que l'autoethnographie conteste la possibilité même que la recherche ne soit jamais objective. La subjectivité repositionne le chercheur tel un objet de recherche et favorise l'exploitation des angles de la recherche qui peuvent être restés sous silence (Granger, 2014). Elle reconnait les innombrables façons selon lesquelles l'expérience personnelle peut influencer le processus de recherche (Freeman, 2013; Jackson et Mazzei, 2012). C'est donc à travers soi qu'une culture professionnelle peut être appréhendée. L'autoethnographie « devient une manière singulière de présenter, de façon significative et consciente, le phénomène culturel vécu, questionné et recherché » (Rondeau, 2011, p. 49). La culture professionnelle n'est pas seulement comprise comme l'individualité par rapport aux autres, mais aussi comme le point d'entrée dans une culture : le vécu d'un membre est représentatif du vécu de ses collègues (Chang, 2016).

> Sans séparer ce que je suis et ce que je fais (enseignante, étudiante au doctorat, maman de trois jeunes enfants — dont deux en milieu scolaire —, professeure à temps

partiel en éducation, assistante de recherche dans une recherche portant sur les usages et fonctions des dispositifs d'aide), je choisis de mettre ma subjectivité de l'avant par l'entremise de l'incarnation de ma profession. *Incarnation* correspond au fait que mes sens ne fonctionnent pas indépendamment de mon corps (Muncey, 2010) et que cette introspection en moi-même me donne accès à mon agir dans sa simultanéité, dans son immédiateté et dans son imprévisibilité. L'incarnation prend aussi en compte les normes, les valeurs, les objectifs, la dimension affective et considère les préoccupations qui construisent les personnes. Telle une collection d'expériences liées entre elles par des relations telles qu'un corps physique et une mémoire (Muncey, 2010), je fais la narration de mes incidents sous forme de récits.

5.3.2.1. Les récits de l'expérience

17 mai 2018, Champaign, Illinois (1re partie)

Ce choix autoethnographique est pertinent parce qu'il me positionne au centre de ma recherche. Il facilite mon questionnement sur les manières selon lesquelles je m'engage dans le monde en reconnaissant que mon expérience est une dimension importante de ma connaissance du monde. Toutefois, une certaine incohérence règne toujours en moi, et j'ai l'impression que de m'engager dans une telle méthodologie reste, dans mon for intérieur, abjecte. Conséquemment, malgré les nombreuses lectures que j'ai faites, je demeure hésitante. Même si je choisis de mettre ma subjectivité de l'avant et que je suis convaincue de la pertinence d'une telle méthodologie, je crains que ce choix soit incompris par mon entourage et que l'on m'attribue une étiquette qui ne cadre pas avec qui je suis… bref, que soit galvaudé ce reproche de narcissisme… et que je sois catégorisée comme une personne narcissique! C'est un changement de perspective pour moi, et je le trouve difficile à assumer.

J'ai eu besoin de venir ici, en Illinois, assister aux conférences de certains spécialistes des méthodologies qualitatives pour me rassurer. Je cherche à confronter mes idées, à vérifier la justesse ou la méprise de mes interprétations… Me rassurer pour assumer ! C'est avec excitation que je me rends sur ce campus pour reprendre ce rôle si aisé d'étudiante.

De grands arbres sont assis sur l'immense tapis vert autour duquel se trouvent les bâtiments où se déroule l'événement. Datant de la fin du XVIII^{e} siècle, l'architecture imposante, les murs de pierres et de briques ainsi que les écriteaux minutieusement travaillés dans le béton des façades inspirent l'historicité derrière cette transmission du savoir qui a été institutionnalisée entre ses murs.

Institutionnalisé. La méthodologie est-elle une façon pour moi d'institutionnaliser ma recherche ? Sachant que la méthodologie est une pierre d'assise importante de l'institution universitaire — soit un critère d'approbation au rang de chercheuse —, l'étudiante en moi souhaite une conformité qui serait beaucoup plus rassurante.

J'entre dans la salle de conférence. Des rangées de chaises faisant face vers l'avant m'accueillent. Je prends place à côté d'une fenêtre. Une fois assise, je me rends compte que la fenêtre est trop haute. Certes, je peux admirer les boiseries finement travaillées, mais l'emplacement de cette ouverture ne m'offre pas mon exutoire de rêveries habituelles… la hauteur est peut-être pertinente pour y poser de nombreuses chaises, mais ce choix circonscrit son rôle… ces embrasures ne me laissent pas poser un regard vers le monde ! Dommage ! Je griffonne et attends en silence, rassurée par ce rang d'oignon et par ce silence... deux aspects conformes à mes habitudes estudiantines.

Comme une fenêtre qui éclaire une pièce, les données d'une autoethnographie s'avèrent pertinentes. Toutefois, comme les fenêtres de cette université américaine qui me semblaient placées de manière incohérente, les données d'une autoethnographie sont-elles convenables? Si mon choix méthodologique se base sur le fait que la représentation de soi est un moyen crédible pour comprendre l'univers social (Denzin, 2014), je me questionne à savoir si la représentation de soi, qui repose en grande partie sur ma mémoire personnelle, peut répondre au critère de complétude proposé par Mucchielli (2004). Ma mémoire me permet-elle de « reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (Karsenti et Savoie Zajc, 2018, p. 145) ?

5.3.2.2. Les reconstructions

Même si « the past gives a context to the present self and memory opens a door to the richness of the past » (Chang, 2016, p. 71), la mémoire révèle une vérité partielle en sélectionnant, en limitant ou en déformant le passé. Une fois l'événement passé, il ne peut être interprété que sous des perspectives limitées et partielles. Certes, certains souvenirs plus émotifs sont vifs, mais le temps peut enliser les détails (Clandinin et Connelly, 2000). La mémoire est malléable, et il ne faut pas croire que nos sens captent toute l'information du monde qui nous entoure avec exactitude (Freeman, 2013). Freeman (2013) et Granger (2014) notent d'ailleurs que notre mémoire aurait même tendance à combler les lacunes en imaginant ce que nous pensons qui aurait pu ou qui aurait dû se passer. Chang (2016) ajoute qu'une aversion envers des expériences déplaisantes et une glorification de celles plus plaisantes rendent aussi précaires les représentations de soi et biaisent la mémoire.

Selon Freeman (2013), si nous reconstruisons à partir d'images que nous construisons, les grandes lignes seraient certes des traces un peu plus fiables; néanmoins, il n'en demeure pas moins que nous modifions — à notre insu — le passé chaque fois que nous nous en souvenons. Des détails se juxtaposent alors que d'autres se suppriment, car l'acte de remémoration est soumis à la subjectivité de la personne. En outre, le désir professionnel de plaire ou de se conformer peut distordre les souvenirs. Toujours selon ce chercheur, de fausses perceptions des événements, comme des pseudo-souvenirs, peuvent émerger au fil de l'incorporation de nouvelles informations. Bref, la mémoire est donc faillible et profondément subjective. Pourtant, lorsqu'il s'agit de souvenirs se rapportant à une émotion, les souvenirs sont plus vifs : « It's amazing the details you can recall, and for how long, if the event was emotionally evocative. … my current frames of memory—and my need to have a coherent sense of myself—influenced what I remembered and what the memories meant to me. » (Ellis, 2016b, p. 117)

Pour pallier certaines défaillances de la mémoire humaine, l'écriture nous sert souvent de repère mémoriel. Freeman (2013) avance même que le simple acte d'écrire nous aiderait à nous souvenir. Pourtant, il renchérit aussi qu'écrire en nous fondant sur nos souvenirs serait une tentative de fabrication d'une vérité. Selon lui, dans un processus d'écriture, on compose, on édite, on omet, on interprète… Cependant, malgré les tentatives de précision et de fiabilité de l'écriture, son produit reste un acte créatif. Ainsi, qu'importe le positionnement qualifié d'objectif ou de subjectif, du moment où un chercheur prend sa plume et choisit un mot plutôt qu'un autre pour organiser et

structurer sur papier ses idées, sa subjectivité transparait en fonction de ses sens et de son imagination : « There is, it seems, no mechanism in the mind or the brain for ensuring the truth, or at least the veridical character of our recollections. We have no direct access to historical truth, and what we feel or assert to be true depends as much on our imagination as our senses. » (Sack, 2013, p. 6) La vérité est donc inaccessible : dès la minute où l'on décide d'écrire, dès la minute où l'on essaie d'écrire bien, l'écriture devient une activité et non une vérité (Granger, 2014). Face aux tensions qui sont vécues dans des logiques institutionnelles, par les demandes contradictoires et au fil de représentations paradoxales, l'écriture donne un pouvoir : c'est nous qui conservons, qui filtrons, qui mettons en lien, qui réécrivons, etc. (Cifali et André, 2007). C'est aussi nous qui créons l'autre (Denzin, 2014) ! Autrement dit, l'événement passé est une reconstruction qui fait intervenir la subjectivité et qui ne sera jamais le présent de la personne comme elle l'a vécu (Cifali et André, 2007). Il faut accepter ce sens rétrospectif qui se confond avec notre présent et qui, dans une intelligibilité nouvelle, intègre un avenir qui le réinvente. Ce passé n'est jamais clos, et ce, parce qu'il recèle aussi des éléments de notre présent (Ricœur, 1990). Cifali et André (2007), Atkinson et collab. (2003) et Atkinson (2006) ajoutent même que tout travail scientifique, conforme à des principes génériques, représente aussi une certaine vision du monde empreinte de subjectivité. Si le texte devient une production réclamant autorité et authenticité, il n'en demeure pas moins que les faits forment des représentations plausibles d'un monde social (Atkinson et collab., 2003; Atkinson, 2006). Donc, l'écriture est un mode de production de données (Dubé, 2015).

Dans une posture compréhensive, des interprétations situées culturellement, physiquement et socialement résultent des faits hétérogènes, non fragmentés en variables selon Mucchielli (2004). Pour ce chercheur, cette production de connaissances se développe à partir de l'émergence de reconstructions au service de la description d'une réalité. Selon lui, cette réalité est perçue dans sa globalité tel le fruit d'une compréhension de la dynamique d'un phénomène étudié.

Pour atteindre cet objectif de compréhension, cette posture explore les réalités coconstruites par les individus et les collectivités. (Gube et Lincoln, 2005; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) Ce faisant, c'est par ces coconstructions, par l'accès qu'a un chercheur à l'expérience de l'autre, qu'il en comprend les processus. D'ailleurs, Mucchielli (2004) souligne que l'empathie, soit la possibilité d'une personne à ressentir le vécu d'un autre, offre la possibilité de construire des synthèses progressives qui mènent vers des synthèses finales. Cette empathie place le chercheur dans une position subjective où il ne peut faire abstraction de ses valeurs (Karsenti et Savoie-Zajc,

2011). La recherche tend alors vers la subjectivité (Gube et Lincoln, 2005) parce que la compréhension des interprétations qu'ont les hommes de leur monde provient de leur for intérieur.

> *17 mai 2018, Champaign, Illinois (2e partie)*
>
> Comme c'est excitant ! Professeure Ellis en personne me parle d'autoethnographie; elle qui, par ses écrits, a inspiré le choix de ma méthodologie. Elle et professeur Bochner s'introduisent en moins de cinq minutes. Puis, à sa demande, la quarantaine de participants que nous sommes prenons le temps de nous présenter.
>
> Je suis irritée, impatiente depuis les 40 dernières minutes. J'ai hâte d'apprendre, d'obtenir réponse à mes questions. De plus, je ne trouve pas que ce choix de gestion du temps est optimal pour notre apprentissage alors que l'atelier n'a qu'une durée de trois heures ! Puis, je me rassure en me disant qu'un volet important de cette méthodologie, c'est aussi la réception de l'autre. D'ailleurs, certains sont émus aux larmes. Mon désir d'efficacité ne cadre pas avec cette entrée en matière. Toutefois, un récit se partage de façon dialogique, et prendre le temps est essentiel pour rencontrer l'autre! Je fais abstraction de la présentation des derniers participants et plonge dans mes pensées.
>
> Mon esprit vagabonde, et je médite sur les possibilités d'inclure cet espace dialogique dans ma méthodologie. Si mes collègues pouvaient confirmer ou infirmer mes expériences de façon méthodique, il me semble que cela donnerait du poids à ma thèse qui, après tout, est sous-tendue par un cadre institutionnel duquel son approbation dépend! Peut-être devrais-je envisager une autoethnographie *collective*?

5.3.2.3. L'altérité de l'écriture

Il est vrai que l'idée d'altérité est une dimension essentielle de l'écriture. Écrire l'expérience exige une représentation du « travail comme une matérialité sur laquelle le langage mène l'enquête » (Cifali et André, 2007, p. 159). Une fois matérialisés, mes écrits s'adressent aux lecteurs et deviennent connaissance selon Cifali et André (2007). Certes, l'écriture n'est pas seulement une représentation fantasmée d'une compréhension lucide et totale : elle est un produit qui considère cet aspect dialogique. Donc, pour ces chercheurs, une certaine incertitude se niche au cœur de l'altérité.

Le rôle du lecteur est essentiel parce que c'est aussi à celui-ci que revient la tâche de reconnaitre le sens neuf ou déjà rencontré d'un récit. Comme Dubé (2015) le précise, écrire donne accès à l'intensité d'un événement dans ses dimensions sensorielles et émotionnelles et si les écrits résonnent chez le lecteur, ils invitent celui-ci à l'intelligibilité et à la reconnaissance (Grange, 2014). Ce qui prend sens pour autrui révèle aussi la signification qu'il attribue au monde. En interprétant et en situant un récit par rapport à la pratique des autres, l'identité se construit (Matineau et Presseau, 2012). Si la tâche du lecteur est alors de l'ordre de la reconnaissance, celle-ci n'a pas pour objectif de justifier ou de valider la valeur et la légitimité des positionnements, mais plutôt de réfléchir aux logiques sous-jacentes qui peuvent articuler certains positionnements (Cifali et André, 2007).

Le lecteur d'un texte se retrouve donc lui aussi dans un processus complexe de construction et de reconstruction de la réalité. Certains implicites influencent l'interprétation d'un texte (le format, les figures théoriques, les choix de vocabulaire, les exemples sélectionnés, etc.). Un récit personnel n'est toujours que partiel, et la lecture engendre aussi des processus sélectifs filtrés par la subjectivité même du lecteur (Granger, 2014).

> A story that is told is never the same story that is heard. Each teller speaks from a biographical position that is unique and, in a sense, unshareable. Each hearer of a story hears from a similarly unshared position. But these two versions of the story merge and run together into a collective, group's version of the story that was told. Because there are always stories embedded within stories, including the told story and the heard story, there are only multiple versions of shareable and unshareable personal experiences. (Denzin, 2016, p. 55)

Bref, dans cette logique dialogique, toute écriture de la pratique commande de revenir sur les détails du monde réel, et ces détails sont avant tout ceux qui ont retenu l'attention du destinataire selon la valeur qui lui attribue (Cifali et André, 2007).

> *17 mai 2018, Champaign, Illinois (3e partie)*
>
> L'atelier débute… enfin ! Les quelques brides théoriques qu'Ellis résume d'entrée de jeu me contrarient parce que tous les propos qu'elle tient résonnent en moi comme une comptine déjà apprise et déjà récitée. Moi qui venais apprendre, peut-être ai-je suffisamment lu ? Pourquoi alors est-ce que je me sens si inquiète ? Pourquoi les informations contenues dans cette présentation me paraissent-elles insuffisantes ?

> Quelles questions me reste-t-il donc pour que je sois en attente... est-ce l'approbation de l'institution que je suis venue chercher ici ?
>
> Puis, son conjoint, professeur Bochner, prend le relais. Il tente d'animer une discussion pour que nous énumérions, en plénière, les éléments que nous devrions inclure dans l'écriture d'un récit. Je note les deux premiers éléments nommés, bonne élève que je souhaite être… puis je pose mon crayon sur mon cahier de notes. Je suis sceptique. Certes, nous nommons des éléments à inclure dans un récit... mais constituer une liste d'éléments à inclure ou non dans son récit, n'est-ce pas mettre à plat la créativité ? Est-ce que l'autoethnographe en devenir que je suis doit suivre un canevas pour écrire ? Les autres participants semblent pourtant ravis et poursuivent leur prise de notes… mais à mon sens, il manque quelque chose...

5.3.2.4. L'émancipation en cours d'expérience et de récit

Si la façon d'organiser temporellement une expérience en épisodes significatifs peut suivre un raisonnement logico-scientifique ou des conventions littéraires (Ellis, 2016a), l'écriture construit des ponts entre les connaissances qui émergent de nos connaissances antérieures et celles qui nous sont encore inconnues. Dynamique dans le fil de la pensée, ce qui est attendu de nous ainsi que ce qui en déroge composent les événements passés et l'écriture au présent (Cifali et André, 2007). L'événement indique avant tout qu'il y a présence de subjectivité, et c'est après coup que l'on tente d'en comprendre le sens. La gloire ou la souffrance qui en découle lui donne un ton (Cifali et André). Écrire est en soi le premier geste qui construit l'événement et, du même coup, fait revivre cet événement à la chercheuse ou au chercheur (Ellis, 2016b). Cifali et André précisent que lorsqu'un événement renvoie à un échec,

> tout se passe comme si ces points d'achoppement interdisaient tout développement, faisait revenir le temps en boucle. L'histoire professionnelle de chacun en est aussi pleine que nos existences privées. Coup du sort, tremblement de terre, triomphe : l'irruption dans le quotidien d'un acte fait vaciller; on sait seulement que l'après ne sera plus comme avant. Un événement est un condensé du monde. On peut y lire le meilleur et le pire de l'homme. C'est dans l'après-coup qu'on en comprend la portée. (Cifali et André, 2007, p. 164)

Donc, par écrit, une personne tente de spécifier les tensions qu'elle vit et, au fil de sa compréhension, d'apprendre tant sur les autres que sur elle-même. Écrire l'événement engendre la création d'un récit ancré dans un « héritage qui constitue à la fois une généalogie symbolique et

une mine où puiser les procédés dont tout auteur a besoin pour travailler » (Cifali et André, 2007, p. 121). Ces récits de la pratique constituent une façon de comprendre l'agir, de le faire exister, voire de l'argumenter de façon incarnée, située dans un continuum et engagée (Cifali et André, 2007). En resituant la dimension humaine vécue dans la pratique et en faisant place aux sentiments et aux valeurs de la professionnelle ou du professionnel, à ce qui le fait vibrer ou à ce qui l'angoisse, le récit rend possible et bénéfique l'exploration des affects de l'expérience (Cifali et André, 2007).

L'événement passé sur lequel le récit se base est certes filtré par la mémoire, mais ce dont je me souviens est aussi filtré par plusieurs écrans : le présent dans lequel la mémoire est racontée rencontre un présent dans lequel le récit est lu et interprété (Granger, 2014). En effet, prendre conscience d'aspects encore inaperçus ou établir de nouveaux liens dans notre esprit nous permet non seulement de reconstruire le passé, mais aussi de construire l'avenir. L'écriture couche sur papier les traces de l'expérience ayant eu lieu en soi et qui continue de s'y dérouler (Berger, 2009). Cifali et André (2007) soutiennent d'ailleurs que la temporalité est essentielle pour comprendre l'événement. Le récit de l'événement n'est rien de moins qu'une version racontée de l'expérience du temps. En effet, le récit n'est pas une image arrêtée et décrite. En effet, une chronologie se reconstruit continuellement.

> Au cours de mes études en éducation, j'ai toujours eu l'impression que les modèles théoriques n'expliquaient pas mon vécu. D'abord comme stagiaire, puis comme enseignante, j'avais l'impression que mon expérience était plus complexe que ce qu'en révélaient les écrits scientifiques. Même si les modèles théoriques mettent en relations certains éléments, j'ai l'impression qu'ils mettent à plat mon expérience du temps dans son déroulement. Je crains que l'écriture de mon expérience n'encoure la fragmentation, la discontinuation! De plus, au fil de mes expériences, certaines élucidations personnelles font surface. Moi qui ne cherche pas un produit conforme à la norme, comment puis-je explorer l'axe transformateur tant de mon expérience que de mes récits?

De l'écriture découle l'émancipation (Cifali et André, 2007; Ellis, 2016a, 2016b; Ellis et Bochner, 2018). Écrire permet en quelque sorte d'agir, de se réapproprier le pouvoir de conclure même après l'événement. C'est une façon d'accepter « de travailler la souffrance, au lieu de la

subir, en acceptant de l'écrire, ou en faisant matière humaine, symbolique » (Cifali et André, 2007, p. 226). Au fil de nos pensées, nos récits personnels donnent un sens à ce que nous sommes. En écrivant, notre compréhension affecte notre identité qui s'altère et se construit dans l'immédiateté (Cifali et André, 2007). Par immédiateté, Berger (2009) se rapporte à cet espace intérieur qui est dessiné, créé par l'expérience au fil de processus de transformation. C'est en effet immergé dans l'expérience que de nouvelles parts de soi et de l'autre sont actualisées (Berger, 2009).

5.3.2.5. L'exposition de soi

> *17 mai 2018, Champaign, Illinois (4e partie)*
>
> La séance se termine. J'ai l'horrible impression de ne pas avoir atteint mon but… Mais, peut-être que ce n'est pas du domaine de la connaissance de la méthodologie que l'engrenage fait défaut ? Peut-être est-ce plutôt dans ma représentation de l'écho que cette méthode aura auprès des institutions et de mes proches ? Ma présence ici et mes lectures m'ont rassurée quant au poids de la pertinence de cette méthodologie qui surpasse les critiques narcissiques… Toutefois, le bât blesse encore ! Je commence à comprendre pourquoi : j'ai effectué tout ce chemin pour trouver réponse à une question que je n'avais pas encore formulée et dont la réponse ne dépend que de moi : est-ce la peur de cette mise à nu, de l'exposition de ma vulnérabilité qui me fait hésiter ?
>
> J'avais soulevé cette question déjà en amorce de mon projet. J'avais pensé aux blessures qui pourraient faire souffrir les autres s'ils s'engageaient dans un processus de recherche portant sur ce sujet délicat… à l'image du sous-sol de mes parents, je n'avais pas pris le temps, moi non plus, d'aménager mon propre confort. Accepter d'être un objet de recherche… Mais dans quel défi me suis-je engagée ?

Parce que le récit fait corps avec la personne qui le produit, raconter représente l'exposition publique de la sphère privée (Cifali et André, 2007). En exposant notre subjectivité, le chercheur s'engage dans sa recherche. « L'assumer, c'est assumer son existence face à l'autre. Assumer son agir. Passer la responsabilité de ses gestes et de ses paroles. Retirer des enseignements de ses erreurs. Se mettre en question. » (Cifali et André, 2007, p. 88)

Si les récits produits confirment certaines identités et peuvent faire acte de reconnaissance de mon image professionnelle, le processus d'écriture témoigne de notre rapport subjectif à notre

travail. Ainsi, le récit, en mettant en relation ce qui ne l'était pas, devient porteur, parce que le lecteur en reconnait l'image (Ferry, 1991).

Certes, l'écriture engendre une nouvelle interrogation tant sur l'effet que sur l'essence de la pratique en soi. En même temps, en intériorisant des mots, en contraignant les écrits à certains ralentissements descriptifs ou en creusant certaines divagations riches de sens, l'écrit rend une certaine distanciation possible (Cifali et André, 2007). *Primo*, déplier un instant, l'expliciter et le resituer donne aussi le pouvoir de le recadrer, voire de l'inventer. En quelque sorte, « la mise en mot autorise » (Cifali et André, 2007, p. 205).

Secundo, l'obéissance à des règles syntaxiques et scripturales ou, encore, l'inscription tant spatiale que graphique dans laquelle se matérialise le récit change la nature de l'événement et favorise la distanciation par des prises de conscience, mais aussi — par un adoucissement —, le regard que l'on porte sur notre propre désarroi. D'une certaine façon, le processus rend légitime le fait d'« écrire et [de] se faire lecteur de soi-même » tout en délimitant certaines focalisations (Cifali et André, 2007, p. 205).

De trois, en déposant sur une feuille un trop-plein d'émotions, l'écriture nous dégage d'une opacité vécue quotidiennement. En ordonnant, en faisant suivre des faits présentés sous forme d'intrigues, en sélectionnant, ou en réfléchissant sur les causes, le récit devient une explication (Ricœur, 1991). Il transforme le flot des événements en une suite cohérente, comme une mise en récit de soi dans le temps (Matineau et Presseau, 2012).

> Même si je souhaite demeurer fidèle à ma représentation du vécu sans sombrer dans la fiction, il est vrai qu'il est sécurisant de me rappeler que je peux conserver certains silences dans mon écriture. Dès mes premiers élans, je me suis d'ailleurs rendu compte que je préfère garder le silence quant à mon vécu maternel dans le but de ne pas exposer mes enfants, si petits soient-ils encore, sans leur consentement éclairé. Quelques bribes trahissent mon rôle de mère, mais sans plus !
>
> Quant au second point, j'ai rapidement compris que l'usage de certaines figures de style entraine un ton humoristique facilitant mes descriptions. Puis, comme mentionné au troisième point, il est vrai que simplement en me confiant à mon appareil d'enregistrement audionumérique, l'espace thérapeutique et compréhensif que ce processus me procure était possible.

5.3.2.6. L'implication

19 mai 2018, Champaign, Illinois (5e partie) ?

Je suis déçue. Pendant les journées de cet événement, j'ai assisté à des séances de présentations qui demeurent, à mon sens, sans profondeur. J'ai l'impression que les présentateurs tentent de nommer des mot-clés sans les expliquer, sans les approfondir, sans les critiquer. Moi qui étais venue pour apprendre, j'ai plutôt l'impression de prendre une marche dans un centre commercial : un PowerPoint avec des mots en rouge par-ci, un schéma sans explications par-là… De plus, dans les horaires serrés, je n'ose pas poser de questions parce que tout le monde semble comprendre et être en accord avec ce rythme qui ne laisse pas place à la réflexion, à la discussion, à la construction. C'est mon premier congrès à l'international… j'avais peut-être idéalisé ce genre d'événement !

J'intègre donc une dernière séance avec espoir parce que Denzin, chercheur dont j'ai lu les bouquins avec admiration, figure parmi les panélistes. Comble du malheur, dès le début de la séance, on annonce qu'il s'agit de la deuxième séance du panel et que Denzin a présenté précédemment… et a dû partir !

Je prends quelques gorgées d'eau pour calmer les flots de ma déception. La salle est petite, mais toutes les chaises sont occupées. Il fait chaud. Je me croise les jambes et les bras… mais j'essaie de dire à ma tête de rester concentrée et d'apprécier l'expérience.

Les panélistes s'exécutent. Trois hommes dont deux Américains caucasiens et un autre professeur invité ayant un accent brésilien ainsi qu'une Américaine caucasienne s'adressent à nous en souhaitant dénoncer des injustices sociales. Ils déclament des textes personnels dans un niveau littéraire qui dépasse de loin mes capacités linguistiques dans cette langue seconde. Je suis tout de même sensible aux élans de poésie sans comprendre toutes les nuances. Après une quarantaine de minutes, les quatre présentateurs reviennent au-devant de la salle et espèrent répondre à des questions. Une dame ayant un handicap lève la main. Elle est fortement contrariée par le fait que tous les panélistes ont dénoncé des faits sociaux, mais qu'aucun d'entre eux

> n'en a été victime. Elle est indignée par le fait que les organisateurs de la table ronde n'aient pas songé à inviter des représentants de groupes minorisés parmi les conférencières et les conférenciers. Je trouve son commentaire très pertinent et je m'interroge : qui suis-je pour vouloir déployer mes expériences à quiconque s'intéresserait à mon sujet ?

Étudier de façon qualitative le terrain « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent [les actrices et] les acteurs » (Paillé, Mucchielli, 2012, p. 9). Notons ici que le terme *contact personnel,* dans une méthodologie qui impose une introspection intime, demande de réfléchir à l'implication. Une praticienne chercheuse ou un praticien chercheur, « c'est-à-dire [une actrice ou ~~d'~~un acteur engagé à la fois dans une pratique socioprofessionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique » (Albarello, 2003 p. 5), doit tenir compte des versants projectifs et créatifs (Berger, 2009).

> Je considère ce versant créatif parce que je suis moi-même capable de créer les conditions pour que se révèlent en moi et pour moi les clés de ma propre compréhension de ma pratique. Même si, dans cette posture, j'ai une double appartenance, je ne suis jamais réduite à une moitié de chercheuse ou à une moitié d'enseignante.

Selon Casellas-Ménière (2001), il est possible qu'il y ait « dans la verticalité, le redoublement, le survol de soi-même par soi-même qui est un survol sans survol (la praticienne ou le praticien surplombant la chercheuse ou le chercheur ou l'inverse, sans hiérarchie) » (p. 62-63). Pour un chercheur, mettre au jour ses aprioris sert habituellement à se mettre à distance. Dans mon cas, mes projections personnelles ne menacent pas l'objectivité, mais me révèlent davantage ma subjectivité en la mettant à profit (Merini et Ponté, 2008). Cette mise à distance est possible en termes de temporalité : non pas dans le but de s'éloigner de la pratique, mais afin de la déconstruire pour la redécouvrir, au moment de l'écriture, à travers la lunette des écrits savants. Il y a un certain avantage à mettre à profit l'expertise au service de la recherche. Berger (2009) arrive au même

constat : « À quoi peut prétendre une démarche d'exploration d'un phénomène humain dans laquelle le chercheur se trouve privé d'une part de sa propre humanité? » (p. 198) Le simple fait de nommer, de décrire et de représenter par le langage écrit les éléments significatifs de mon milieu professionnel fait émerger, selon Cifali et André (2007), « une conscience de soi accrue » et mon point de vue émerge et s'affirme au fil de mes descriptions (p. 132).

> Certes, cette description repose sur la subjectivité de mon regard, tant en ce qui a trait à ce qui a attiré mon attention lors de la prise de notes qu'en ce qui concerne ce que je retiens lors de l'écriture. Toutefois, m'autoriser à énoncer mon point de vue de professionnelle engagée et dévoiler ma construction identitaire tant personnelle que professionnelle forment une quête parfois émancipatrice… Mais parfois douloureuse !

5.4. Méthodes et instruments de collecte de données

Un peu comme une boite à outils, les méthodes utilisées, tel un procédé de résolution de problèmes voulant connaitre le monde, ne se réduisent pas à une technique particulière; elles sont des construits sociaux (Pourtois et Desmet, 2007). Des instruments forment « l'ensemble des procédures de mesure » et s'enchevêtrent dans ces méthodes (p. 10). Examinons, une méthode et un outil à la fois, les procédures ayant servi à l'appréhension de l'expérience (Quéré, 2000) de mes collègues et de la mienne dans notre école.

5.4.1. Méthode du récit autobiographique

> *Décembre 2009, École secondaire, Gatineau, Québec*
>
> Lorsque j'étais au secondaire, j'ai toujours aimé participer à la campagne des cartes de Noël d'Amnistie internationale. Je trouvais que ce moment donnait tout son sens à l'idée selon laquelle l'écrit donne un pouvoir. En décembre 2009, alors que je m'apprêtais à souhaiter bonnes vacances à mes groupes d'élèves pour la première fois de ma carrière, j'ai pensé qu'il serait une bonne idée de les sensibiliser à cette campagne de cartes de Noël. Ayant préparé tout le matériel requis et ayant effectué quelques recherches afin de bien leur présenter cette initiative engagée, c'est sur un ton un peu plus ludique que je m'apprêtais à terminer cette année en confectionnant des cartes avec eux.

Les élèves étaient arrivés en classe avec encore plus d'entrain qu'à l'habitude. Avant même que la cloche sonne, j'étais interpelée de commentaires enjoués, emballés par cette activité. La classe avait commencé et j'avais commencé à leur donner mes explications. Un élève, nouvellement arrivé à l'école, m'a alors interrompu :

- Madame, vous n'avez pas le droit de nous faire faire une activité pour une organisation qui protège des terroristes.

Pensant qu'il faisait une blague ironique ou qu'il ne savait pas ce qu'était Amnistie internationale, j'avais répondu cordialement et sans méfiance en réexpliquant la mission de l'organisme. Il rétorqua :

- Madame, je vous assure, Amnistie internationale est un organisme qui protège des terroristes.

Il avait poursuivi sa brève intervention en faisant référence à Omar Khadr, citoyen canadien qui était détenu à *Guantanamo Bay* depuis l'âge de 15 ans et qui était appuyé par cette organisation. Omar Khadr était accusé d'avoir lancé une grenade ayant causé la mort d'un soldat américain et Amnistie internationale demandait sa libération. Cet élève ne soutenait pas cette organisation parce qu'il était convaincu qu'Omar Kdhar était un terroriste. Pourtant, Amnistie internationale le soutenait parce que l'organisme ne le considérait pas comme un terroriste, mais comme une victime des terroristes qui avait profité de son innocence.

Ne souhaitant pas que son intervention fasse boule de neige, j'ai mis les autres élèves à la tâche et lui ai signifié que nous aurions l'occasion d'en reparler une fois le travail entamé, mais que, s'il jugeait que la confection de cartes ne cadrait pas avec ses valeurs, je le laissais libre de choisir la destinataire ou le destinataire de sa carte de Noël. Avant même que je n'aie fini ma phrase, il s'est levé et a quitté la salle de classe sans y revenir. J'étais stupéfiée parce que je ne me serais jamais doutée qu'un de mes élèves pouvait manifester un positionnement aussi radical que le sien. Naïvement, je n'avais jamais pensé que certains adolescents s'opposeraient à soutenir la cause d'Amnistie internationale… voire à la mettre en cause! D'autres incidents s'étaient produits avec cet élève, tant dans ma classe que dans d'autres classes. Cet événement-ci m'avait appris que cet élève comprenait le monde d'une façon particulière (dont entre autres une propension à admirer des groupes radicaux et des idéologies racistes).

> Je n'ai plus jamais refait cet exercice dans mes classes. Pourtant, hormis cet incident, l'activité a été un franc succès! Je ne l'ai plus refaite : je ne craignais pas qu'un tel écart idéologique me surprenne de nouveau… mais sans raison particulière, je n'en ai simplement jamais ressenti l'élan, l'inspiration de refaire cette activité... ou peut-être n'avais-je plus envie d'offrir une activité qui m'engage et qui m'expose?
>
> Ce court récit autobiographique exemplifie la pertinence de dévoiler certains traits de mon passé : mes idéologies par rapport à Amnistie internationale s'étaient construites au fil de mes implications estudiantines en cohérence avec mes valeurs; j'avais souhaité transposer cette activité et partager mes valeurs avec mes élèves; j'avais été surprise en constatant que cette activité mettait en conflit de valeurs un élève qui avait une conception du monde différente de la mienne. Parce que la mise en récit de soi-même a un effet de subjectivation, le rappel de cet incident aurait pu, par exemple, donner une dimension historique à la justification d'un autre incident similaire qui aurait révélé une propension que j'aurais à favoriser une certaine neutralité. De plus, rappelant l'aspect émancipateur, les incidents sont des sources d'apprentissage et contextualisent mon expérience dans le cours de ma carrière enseignante.

La méthode du récit autobiographique approfondit mon engagement de chercheuse (Mias, 2009). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle ce premier regard qui distingue mes croyances et ce qui m'a construit au fil de mes expériences passées est présent tout au long de ma thèse doctorale. De plus, étant donné les « conditions historiques d'apparition de faits saillants pour l'individu et de la contribution de ceux-ci à la construction de visions du monde singulières » (Mias, 2009, p. 38), cette méthode invite à explorer l'historicité qui peut nuancer ma compréhension des incidents. Cette méthode se rapporte aux processus de « genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social » (Delory-Momberger, 2014, p. 74). Parce que nous sommes construits et qualifiés par l'autre, l'*auto* ne nous positionne jamais dans une bulle solitaire (DeVillers, 2011). C'est donc en examinant la dialectique constante entre le voilement et le dévoilement que je fais place à mon historicité.

5.4.1.1.Traces matérielles

Les trois dimensions proposées par Mias (2005) ont été examinées dans une ligne du temps : les repères historiques, expérientiels et formatifs qui ont construit ma vision de la gestion de classe. En ce qui concerne ma sphère professionnelle, une liste des incidents critiques ayant marqué mon parcours d'enseignante a été produite. Quant aux repères formatifs, les événements marquants liés à la gestion de classe et associés à mon parcours d'étudiante aux premier, deuxième et troisième cycles universitaires complètent cet axe professionnel. Afin d'y adjoindre des repères historiques plus personnels, les faits dument conservés par mon père qui, passionné de généalogie et d'histoire, a conservé des courriels, des photos, des notes résumant certaines activités, etc., et ce, de ma naissance à mes 27 ans, ont été consultés. Dans les trois livres de mon père, des articles de journaux contextualisent les faits ayant marqué l'actualité. Ces traces matérielles ont servi à l'émergence de mes souvenirs (Theureau, 2010). Ces données justifient les choix effectués dans le cadre de cette thèse et relient à mes expériences passées les données de ma collecte. Ce faisant, le sens et la signification donnés à mon cheminement personnel et professionnel par rapport aux tensions que j'ai pu vivre en cours de recherche étaient précisés.

5.4.2. Méthode des incidents critiques

La méthode des incidents critiques provient de la psychologie industrielle. Aux États-Unis, l'Aviation Psychology Program s'y était engagé dans le but d'améliorer la sélection et la formation de son équipage (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2010). C'est Flanagan (1954) qui avait décrit cette technique comme un ensemble de procédures d'observation directe du comportement qui avait pour objectif de prévenir ou de résoudre des problèmes pratiques. Selon ce chercheur, la pratique est suffisamment complexe et complète pour qu'on puisse l'observer, souligner des récurrences et en tirer des leçons. Aujourd'hui, au-delà de situations descriptibles et reproductibles dont on cherche à repérer les facteurs pour modifier certains comportements, les chercheurs utilisent plutôt cette méthode pour réfléchir aux expériences subjectives et intersubjectives en situation (Butterfield, Borgen, Amundson et Maglio, 2005) ou des représentations sociales et des mises en lumière de règlements ou de routines quotidiennes (Pourtois et Desmet, 2007). Même si certaines modifications y sont ajoutées, la méthode des incidents critiques, telle que présentée par Leclerc et collab. (2010), inspire cette démarche.

5.4.2.1.Première phase

Sur le plan opérationnel, la première phase suggérée par Leclerc et collab. (2010) consiste à préparer le récit initial. Dans ce récit, la professionnelle ou le professionnel participant à la recherche doit examiner le contexte dans lequel l'incident survient.

> L'environnement, les règles institutionnelles, les conditions pratiques, les règles et procédures de travail, les pratiques de gestion et de prise de décision, la distribution des pouvoirs, les statuts et caractéristiques des personnes en présence, les circonstances particulières à considérer, les événements qui ont précédé l'événement sont des points d'appui de la description. (Leclerc et collab., 2010, p. 22)

Ensuite, la séquence interactive, relatant parole et gestes, explore les stratégies et les réactions en interaction au moment de l'incident. À ces deux premières étapes, la description repose sur une reconstruction de ce que nos sens perçoivent. Une troisième branche plus exhaustive complète le récit en mettant l'accent cette fois sur l'interprétation naïve de la professionnelle ou du professionnel. Sans filtre, celui-ci écrit ce qu'il a perçu, ce qu'il pensait, ce qu'il voulait, ce qu'il ressentait, ce qu'il considère réel et ce qu'il valorise. Plus en détail, cet axe compréhensif renvoie « aux pensées, à l'image qu'on se construit d'une situation à partir d'un enchaînement de jugement, des stations, de catégorisation, de généralisation et d'anticipation » (Leclerc et collab., 2010, p. 22). Les intentions et les intérêts révèlent l'influence que la professionnelle ou le professionnel peut chercher à exercer ou aux effets qu'il désire produire. Étant donné que les émotions ressenties peuvent paralyser ou motiver l'action, les prendre en compte à titre d'indice permet l'accès aux intérêts que l'on souhaite défendre, consciemment ou non. Les croyances et les valeurs, qui orientent aussi les conduites, sont consignées. Les axes que suggère cette première étape cadrent bien avec l'autoethnographie parce que selon Ellis (2016a, 2016b) Ellis, Adams et Bochner (2010) et Ellis et Bochner (2018), les descriptions détaillées (les émotions, les dialogues, les couleurs, les sons, les mouvements, etc.) facilitent la reconstruction de scènes et de dialogues. De plus, cette méthode s'avère aussi un moyen efficace pour donner une place centrale au développement de capacités réflexives émancipatoires (Leclerc et collab., 2010).

5.4.2.1.1. Journal de bord audionumérique

> Parce que la mémoire est une faculté qui oublie, j'ai pensé qu'il me fallait noter à la fin de chaque jour les incidents que je vivais, et ce, en les détaillant le plus possible. À ce sujet, j'ai constitué un dossier à l'intention du bureau d'éthique et

> d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, qui a accepté ma demande (Annexe 7).

Écrire un journal quotidiennement donne de la crédibilité aux événements (Gruske, 2011, cité dans Freeman, 2013). Cette première étape de la collecte de données se base sur cet outil : le journal de bord audionumérique. Celui-ci s'engage vers un angle descriptif (première colonne), mais aussi réflexif (deuxième colonne) (Denzin 2014; Ellis 2016a, 2016b). Inspiré de la proposition du cadre identitaire de l'enseignante et de l'enseignant (Gohier et collab., 2001) et du balancier d'ambivalences (Rondeau, 2017) et cadrant dans la structure proposée par Mucchielli (2004) (annexe 8), le verbatim des notes personnelles (perceptions, croyances, attentes, satisfactions, hésitations, valeurs, émotions, etc.) a été regroupé dans une troisième colonne (Pourtois et Desmet, 2007). Dans une quatrième se trouvent les notes méthodologiques et dans une cinquième, les notes théoriques. Les échanges courriel anonymisés, tous documents me renseignant sur ma planification, le matériel didactique utilisé lors des leçons et les documents remis lors de formation ont été conservés. Cette stratégie m'a permis de retrouver un nombre maximal de détails et a favorisé la cohérence des incidents (Muncey, 2010).

> *1er octobre 2018, École secondaire, Gatineau, Québec*
>
> Je ne sais pas à quoi va aboutir ma recherche. Ça aussi, c'est angoissant ! De devoir faire tout cela, de m'imposer une discipline, une rigueur de travail. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi aujourd'hui de m'enregistrer. Parce qu'au fil des jours, il est difficile de maintenir la discipline : il s'avérait pénible de mettre sur papier ce que je vis, alors qu'en fait, ce que je vis n'est pas prêt à être couché sur papier. Parce que l'écriture rend réel… alors que dans la parole (pause)… Les paroles s'envolent, les écrits restent ! Dans la parole, je peux me réajuster, je peux m'ajuster, je peux faire des pauses, je peux réfléchir, tandis qu'une fois que c'est écrit, il faut l'effacer. Mais ce n'est pas l'effacer que je veux; ce que je veux, en fait, c'est l'ajuster ! Donc, pour éviter de modifier la réalité à mon insu — comme toute personne a tendance à le faire malgré elle — je crois que je vais m'enregistrer à partir de maintenant. Ainsi, ce sera moins contraignant de me confier parce que la contrainte de devoir structurer ma pensée par l'entremise de l'écriture est trop exigeante au moment où je le vis. Parce que l'autoethnographie vise à raconter, à saisir l'essence de l'expérience… Mais, moi, je n'ai pas encore passé à travers mon expérience, je suis en train de la vivre ! Mon incident n'est jamais terminé parce qu'il reste dans ma tête, il continue à être analysé,

> et de l'écrire avec un point final, ce serait comme d'y mettre un terme ! (Journal de bord[18], p. 25)

Écrire dans les heures qui suivent un événement permet l'accès à l'émotion vécue (Ellis, 2016a). Toutefois, engagée dans des incidents émergeant selon des dynamiques temporelles diverses et parfois continues, cette consignation peut s'avérer douloureuse (Ellis, 2016a). Vivre cet envahissement est ardu et prendre le recul nécessaire pour se mettre à l'écriture quotidiennement peut être pénible (Ellis, 2016a). Une première version écrite des notes représente une certaine épuration, car il est vrai qu'avant d'écrire, nous évaluons et ordonnons l'information (Freeman, 2013). Freeman (2013) rajoute que du moment que nous songeons à structurer nos idées en paragraphe, il en découlerait inévitablement une manipulation qui ressemblerait à un artifice littéraire.

Selon Geertz (1968, cité dans Freeman, 2013), la fonction des notes de terrain est de représenter ce que le chercheur a perçu partiellement et subjectivement. Les notes sont ensuite reconstruites et transformées en événement (Freeman, 2013).

> Suivant la proposition d'un membre de mon comité de thèse, un journal de bord a été entamé dès le lendemain de la soutenance de ma proposition. Pour optimiser l'efficacité de mes outils, je souhaitais recueillir les données relatives aux incidents que je vivais tous les jours, et c'est effectivement ce que j'ai fait rigoureusement. Bien que je m'affairais à la tâche chaque jour, j'ai senti, au bout d'un moment, cette tâche m'accabler.
>
> J'ai pris conscience du fait que ma prise de notes écrites s'orientait toujours vers des reformulations dans lesquelles je portais attention à l'orthographe et à la syntaxe. La cohérence des phrases me hantait alors que je ne m'étais pas encore approprié leur sens. Un mois après le début de l'année scolaire, je ressentais déjà une grande lourdeur! J'avais besoin de prendre une distance[19] par rapport aux événements avant de commencer à écrire. Dans un premier temps, j'avais besoin de me concentrer sur ce que je percevais; dans un second temps, cette reconstruction a pu avoir lieu.

[18] L'acronyme *JDB* sera dorénavant utilisé.
[19] La distanciation est abordée dans la section « Analyse des données » de ce présent chapitre.

> Afin de conserver ma rigueur quotidienne sans en être accablée, j'ai choisi d'enregistrer mon journal de bord dans la voiture, seule, sur mon chemin de retour vers la maison. Ce faisant, je pouvais faire des allers-retours, compléter, sans ordre et sans censure, le fil de mes idées. En me fiant au tableau structurant mon journal de bord, j'ai poursuivi la capture de cette première prise de notes de façon audionumérique, et c'est en référant au verbatim que j'ai ensuite reconstruit mes incidents. C'est le verbatim de mon journal de bord qui a guidé ma subjectivité vers la production d'un récit.

5.4.2.2. Deuxième phase

Dans un deuxième temps, Leclerc et collab. (2010) proposent qu'en groupe, l'incident soit partagé dans le but d'atteindre une compréhension commune. Puis, après avoir bien écouté le récit, les membres du groupe de travail sont invités à réagir et à interpréter la situation. Leur rôle de soutien s'entrevoit sous un regard accueillant et empli d'affectivité, selon Leclerc et collab. (2010). Les membres du groupe doivent reconnaitre la complexité des émotions qui ne sont pas toujours claires, et les différences entre les intentions déclarées et les intentions pratiquées. Ils sont invités à formuler de nouvelles hypothèses pour recadrer les événements et pour proposer d'autres significations. Une troisième étape vise à conclure et pour ce faire, le responsable soumet au groupe une synthèse des points convergents et des conflits d'interprétation.

> Dans le cadre de mon projet de recherche, comme je cherchais à avoir accès à mon expérience telle qu'elle serait, plus ou moins, si je n'étais pas une chercheuse en train de recueillir des données, cette deuxième étape a d'abord été effectuée de façon informelle en cours d'année. En effet, je ne souhaitais pas incorporer dans le cours de ma collecte de données un cadre artificiel, comme l'aurait été un travail de groupe. Sans prendre de recul, c'est dans la salle du personnel enseignant entre mes cours, pendant des journées pédagogiques, dans un corridor en fin de journée, etc. que j'ai

> raconté mes incidents à plusieurs collègues. Par souci de concision, j'utilise ensuite la formulation abrégée de *salle du personnel*.
>
> Ensuite, lorsque j'enregistrais mon journal de bord de manière audionumérique, je répétais leurs commentaires. Ceux-ci étaient filtrés par ma subjectivité.
>
> À l'école où j'enseigne, une partie du personnel enseignant au second cycle du secondaire se retrouve dans une même salle. Les enseignantes et enseignants en français, en mathématiques, de sciences, en univers social et en éthique et culture religieuse partagent l'ère commune dans laquelle se retrouve mon bureau. Les collègues interrogés sont souvent ceux enseignant ces matières au même cycle que moi. Aussi, par amitié et en raison de l'accessibilité (à quelques pas de ma salle de classe), je dinais souvent dans une autre salle du personnel avec des collègues œuvrant en adaptation scolaire, en arts plastiques ou en anglais, et ce, tant au premier qu'au second cycle. Sans vouloir exclure les enseignantes et enseignants d'éducation physique, ceux du premier cycle se situant dans une troisième salle ou ceux de musique demeurant fréquemment dans leurs locaux, ces actrices et ces acteurs sont peu présents, voire absents de ma collecte (à l'exception des deux enseignantes en français du premier cycle s'étant portées volontaires pour l'entretien). Les détails concernant mes collègues se trouvent à l'annexe 9.

Le fait de modifier le modèle de Leclerc et collab. (2010) offre l'avantage d'avoir accès à des interactions et à une construction qui se rapprochent du vécu professionnel en cours d'année qu'un membre du corps enseignant peut vivre. De plus, les commentaires de collègues font office de révision alors qu'ils ajoutent à la compréhension du contexte social (Muncey, 2010). Ces commentaires reconnaissent aussi que d'autres personnes jouent un rôle et influencent nos récits (Muncey, 2010). Toutefois, il est vrai que ce choix expose une vulnérabilité qui a l'habitude d'être tue dans un vécu solitaire.

> *29 janvier 2019, École secondaire, Gatineau, Québec*

Après avoir vécu un incident qui m'a fortement ébranlée, je l'ai raconté, comme à l'habitude, à plusieurs de mes collègues. Sans avoir écouté l'incident au complet, ENS5[20] m'a interrompue :

- Ah, mais c'est parce que tu n'as pas de lien avec cette élève-là!
- Mais oui, j'ai pourtant l'impression d'en avoir un!
- Mais c'est parce que de la façon dont tu la décris, on dirait que tu n'en as pas.

Sur le coup, le fait que ce collègue avait remis en doute le lien que j'avais pu avoir développé avec cette élève m'avait ébranlée. J'ai tout de même poursuivi ma discussion avec cet enseignant comme si de rien n'était, mais j'avoue que, seule dans ma voiture, je repassais notre discussion en boucle. Pourquoi est-ce que le fait qu'il doutait des liens que j'avais pu avoir ou non établis avec cette élève me bouleversait autant? Lui qui était extérieur à ma classe, était-il en train de se construire une représentation de moi erronée parce que j'osais exposer une émotion, un incident qui me rendait vulnérable? Néanmoins, je savais dans mon for intérieur que ce collègue n'avait pas fait ce commentaire de mauvaise foi parce que je connaissais sa bienveillance. … Il faisait cette remarque dans le but de formuler avec moi des hypothèses susceptibles de m'aider à comprendre cet incident. Pourtant, je me rendais compte que ce partage d'incidents me mettait à nu, m'exposait aux jugements… ou me mettait à fleur de peau? Le vocabulaire auquel j'avais eu recours avait-il influencé la compréhension de l'incident au point de le dénaturer, de me dénaturer? J'avais l'impression que le fait d'avoir partagé un incident qui avait duré moins d'une minute me faisait maintenant courir le risque de me voir attribuer une étiquette indélébile qui ne cadrait pas avec la représentation que je me faisais de moi-même et que je voulais projeter aux autres.

Il est tout de même intéressant de noter que le modèle que proposent Leclerc et collab. (2010) met l'accent sur la nécessité de manifester une écoute empathique, sur l'absence de jugement normatif, et sur l'encouragement à livrer l'incident sans

[20] Souhaitant protéger l'anonymat de mes collègues, j'attribue un pseudonyme à ceux-ci (ex. : ENS1, ENS2, etc.) ENS est une abréviation pour enseignante et enseignant et le numéro correspond à l'ordre dans lequel sont apparus dans mon journal de bord les commentaires reformulées par ceux-ci dès le début de ma collecte en août 2018.

> censure. Certes, à l'inverse de ce que cette méthode préconise, le glissement vers la rationalisation et la justification était tentant parce qu'à maintes reprises je me suis sentie jugée par mes collègues plutôt qu'écoutée. De plus, n'ayant pas mis en place un groupe de travail formel, je ne pouvais m'attendre à ce que mes collègues fassent preuve d'écoute active, comme le préconisent les chercheurs.
>
> De plus, malgré ma transparence et ma discrétion (aucun enregistrement, aucune note prise au cours de mes échanges avec mes collègues, aucun effort d'interaction autre qu'avec les personnes qui me paraissaient disponibles et volontaires pour se prêter au jeu), je dois dire que j'ai ressenti la réserve de certains dans mes interactions. Ainsi, alors que je discutais avec trois collègues, l'un d'entre eux a même formulé, le 1er octobre 2018, le souhait de ne pas être cité. L'effet contraire a aussi été remarqué : trois collègues qui m'étaient peu familiers sont venus me consulter en cours d'année en justifiant leur demande sous prétexte de vouloir se référer à mon expertise. Je dois donc reconnaitre que ma double appartenance a changé mon expérience… et l'expérience de mes collègues à mon égard aussi [21]!

5.4.2.3. Troisième phase

Selon Leclerc et collab. (2010), un temps d'incubation permet la poursuite de la réflexion dans une troisième phase. La personne ayant raconté son récit peut prendre du recul, décanter, grâce à cette distance temporelle féconde. Le responsable peut aussi recourir à des modèles théoriques et l'analyser. Il peut inviter les membres du groupe à lire certains textes ou à écrire leur réaction de façon volontaire pour favoriser « l'introspection affranchie des pressions subtiles pouvant être exercées par le groupe et l'orientation de la réflexion vers des dimensions de la pratique significative aux yeux des personnes concernées » (Leclerc et collab., 2010, p. 26).

> Pour ma part, étant moi-même, en un sens, la personne qui raconte et la personne responsable, j'ai choisi de m'engager de façon itérative. Plusieurs va-et-vient cadençaient mon rythme de travail, et une simultanéité a transformé et a affiné mon travail entre la collecte des données, l'analyse et l'élaboration de ma question de

[21] Ces deux aspects seront abordés dans la discussion.

recherche (comme le nomment aussi Deslauriers et Kérist, 1997). C'est donc dans les interactions entre le terrain, mes réflexions et l'analyse que je me suis approprié mon sujet. Mes lectures, au fur et à mesure, ont éclairé ma compréhension… et mon expérience a guidé l'orientation de mes recherches documentaires. Encouragée par mon choix d'enregistrer mon journal de bord de manière audionumérique (dont le verbatim pouvait être transcrit et dont les récits pouvaient être écrits à mon rythme), et en mode autodidacte pour creuser les écrits scientifiques, je me suis donc engagée, comme un allant de soi, à incuber mes incidents. Comme c'est le cas lors d'une contamination, cette période de latence a permis la prolifération des idées qui menaient aux premiers signes de mon écriture. À cette étape, en cours de processus, j'ai aussi eu besoin de la confirmation, de la reconnaissance d'une experte parce que, même si cette méthode doit composer avec les affects, la subjectivité… elle doit aussi composer avec la perméabilité des frontières entre les sphères privée et professionnelle.

5 décembre 2018, Ottawa, Ontario

Dans mon for intérieur, la constante exposition de ma vulnérabilité et mes incessantes réflexions sur mes incidents me fragilisent. Je me souviens d'ailleurs qu'à ma soutenance de proposition de thèse, un membre de mon comité de thèse m'a conseillé de me trouver une personne-ressource qui pourrait me soutenir en cas de besoin.

On dirait qu'en ce mois de décembre un peu terne, c'est l'accumulation de tout ce poids réflexif qui m'accable et, depuis quelque temps déjà, je ne sais pas vers qui me tourner. Même si j'en parle et que je me sens bien entourée par certains de mes proches, le poids demeure. Oui, je cherche une représentativité… mais en cas d'écart entre mes conceptions et celles de mes collègues, je m'expose au jugement. Questionner ma légitimation idéologique, remettre en doute qui je suis professionnellement, rechercher une certaine reconnaissance de l'image que je me fais de moi-même me fragilise[22]!

[22] Les effets des interactions sur les représentations de soi sont abordées dans le chapitre 6 (Résultats : J'ai construit mon identité) et dans le chapitre 9 (Discussion : J'ai appris).

> Ce soir, je suis très fatiguée. Je suis allée à l'université afin de mettre au point certains détails concernant un cours que je donnerai à l'Université d'Ottawa lors de la prochaine session et sur lequel nous travaillons en équipe de professeurs. C'est avec grand plaisir que j'y ai rencontré une praticienne très expérimentée. Lorsque je me suis présentée à son bureau, elle m'a accueillie les bras ouverts, avec ces mille couleurs et son sourire perpétuel. Je me suis assise, et notre rencontre avec deux autres professeurs du campus de Toronto s'est déroulée à merveille. Une fois la rencontre terminée, je me suis attardée à son bureau, et notre discussion s'était emballée. Je lui avais raconté plusieurs de mes incidents et je lui avais confié le malaise que j'éprouvais par rapport au fait qu'il y avait un écart entre mes façons de penser et celles de mes collègues. Pourtant, je savais que mes choix pratiques étaient appuyés par les théories et par les recherches scientifiques. Toutefois, à force de mettre l'accent au quotidien sur mes incidents et, face à ces écarts, je me sentais envahie au point où je me dévalorisais et doutais de moi. J'avais l'impression que le récit de mes incidents se rapprochait métaphoriquement à des confessions quotidiennes. Cette personne m'écoutait et lorsque je doutais, elle s'emballait avec ferveur et confirmait que je ne faisais pas fausse route. Alors que ma confiance professionnelle se voyait ébranlée par mon processus de recherche, cette tierce personne, que j'admire et estime, est venue combler mon besoin de confirmation. Malgré les bonnes intentions de mes collègues, de mes amis et des membres de ma famille, malgré l'apport des écrits sur le sujet, il n'en reste pas moins que ces six heures, généreusement partagées, m'ont grandement rassurée. Il est intéressant de noter que la valeur accordée à l'opinion d'une autre personne dont je valorise les propos m'a apporté un certain réconfort.

5.4.2.4. Quatrième phase

Dans un quatrième temps, Leclerc et collab. (2010) proposent que le groupe se réunisse de nouveau et que la personne s'étant confiée puisse exposer l'évolution de sa première interprétation de la situation. Cette phase engendre un processus permettant de débusquer les allant de soi et de sortir de certaines impasses, certaines questions de clarification pourraient nourrir la réflexion :

> Que veux-tu dire exactement par…? Comment cela se manifeste-t-il? En quoi cela constitue le problème? Et pour qui? Comment sais-tu que…? Que se passerait-il si…? Qu'est-ce qui nous empêche de…? (Leclerc et collab., 2010, p. 26)

Le dialogue s'ouvre et ne se restreint plus à l'incident initial : il englobe aussi des situations comparables faisant écho aux pratiques de chacun.

5.4.2.4.1. Entretiens semi-directifs

> Vers la fin de ma collecte de données, j'ai ressenti le besoin d'entamer le dialogue sur les tensions que j'avais vécues au-delà des possibilités que m'offrait mon journal de bord audionumérique. Ce journal de bord audionumérique m'a permis de recueillir les commentaires de mes collègues, mais les données étaient toujours filtrées par ma subjectivité. J'ai donc fait la demande auprès du bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa afin de pouvoir effectuer des entretiens semi-directifs auprès de collègues volontaires dans le but d'approfondir les tensions vécues par mes collègues.

L'entretien semi-directif est « une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives » (Imbert, 2010). Ce faisant, de cette méthode se dégage une compréhension partagée (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004; Savoie-Zajc, 2009).

> En respectant les règles éthiques de ma demande déontologique, soit en déposant un formulaire de recrutement sur le bureau de chacun des 126 enseignantes et enseignants de mon école, j'ai invité le personnel enseignant de l'école, tous cycles et matières confondus, à participer (voir annexe 10). Cette invitation à grande échelle se justifie par le fait que je craignais de manquer de participants étant donné le moment de l'année où mes collègues peuvent être épuisés (soit juste après la remise de leurs corrections finales). Aussi, j'anticipais que le fait que ce sujet de recherche puisse paraitre tabou ou être rebutant (Barrère, 2001, 2002a; Nault et Fijalkow, 1999) puisse nuire au recrutement.

Six enseignantes en français se sont portées volontaires. L'inconvénient est que cet échantillon est petit et réduit ma compréhension des tensions à un noyau d'individus œuvrant dans une même matière. Ainsi, le pouls des tensions vécues au sein de l'école se rapporte davantage à la lunette des acteurs œuvrant dans ce champ disciplinaire et fait fi de représentations qui peuvent être propres à d'autres matières. De plus, ce sont toutes des professionnelles (aucun représentant du genre masculin). Donc, la transférabilité s'en voit amoindrie. Cela dit, cette autoethnographie se veut un témoignage d'un vécu possible. Le fait que les six participantes étaient elles aussi des enseignantes de français est un heureux hasard qui s'avère pertinent pour examiner en profondeur les ressemblances et les distinctions de vécus qui cadrent davantage avec mon propre champ disciplinaire (annexe 11).

Une heure par participante a été planifiée pour laisser le temps aux volontaires de répondre sans empressement. Ce faisant, l'accès à des réponses plus généreuses (Imbert, 2010), plutôt que l'augmentation du nombre de participants, a été privilégié. Comme Imbert (2010) le souligne, l'entretien est un moment privilégié d'écoute et d'empathie pendant lequel il y a partage et reconnaissance de l'expertise de chacun. Une relation de confiance est essentielle, surtout dans le cas de sujets exposant la vulnérabilité des volontaires.

> Sans que je les questionne sur le sujet pendant mes entretiens, deux enseignantes ont justifié leur volonté de participer en raison du lien de confiance qu'elles avaient à mon égard. L'une d'entre elles justifiait son désir de participer à l'étude en raison du « contact qu'on avait eu ensemble » (Entretien Heidi[23], p. 15) et l'autre s'est exprimée de la façon suivante : « Je sais qu'avec toi, peu importe ce que je vais te dire, ça va faire : « *ben* oui, je sais que tu es une personne bienveillante!" Je te connais, je le sais que tu ne me jugeras pas, toi. » (EM, p. 6) La relation de confiance a donc facilité mon recrutement, même si, comme je l'ai énoncé précédemment, je pressentais que ma recherche pouvait en déranger certains.

[23] Des pseudonymes ont été attribués aux six volontaires participant aux entretiens : Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia. Pour citer certains passages des verbatims de leur entretien, la lettre *E* est utilisée pour signifier *entrevue* et la première lettre du pseudonyme de la personne y est adjointe. À titre d'exemple, dans le prochain acronyme (*EM)*, *E* réfère à l'entretien et *M* à Maria).

Je tenais à ce que les participantes se sentent à l'aise pendant nos entretiens. La lecture de récits de mes incidents (annexe 12) servait non seulement de porte d'entrée, mais aussi de refuge en cas de malaise. Le terme *refuge* sous-tend le fait qu'il était possible de se contenter de commenter mes récits sans se livrer personnellement (Leclerc et collab. 2011) ou, encore, de les utiliser comme exutoire si le besoin de se distancer de leurs propres incidents se faisait sentir (Cifali et André, 2007).

> Cette tâche m'a fait vivre beaucoup de stress parce que c'est la première fois que je m'exposais par écrit. De plus, la sélection d'incidents m'imposait d'avoir préalablement entamé mon analyse pour avoir en tête une liste de tensions à creuser. Déjà, en cours de lecture, des tensions se rapportant à mon identité francophone, mon sentiment de responsabilité et d'engagement, à ma relation de pouvoir et à mes attentes de reconnaissance par rapport à ma bienveillance et à ma vulnérabilité, à de possibles conflits de valeurs et à ma résilience avaient été encodées au cours de ma collecte de données. En juin 2019, j'ai sélectionné les quatre incidents que j'avais vécus avec le plus d'intensité, qui représentaient une certaine récurrence ou qui se rapportaient à plusieurs tensions. J'ai épuré mes récits de mes agissements et pensées en abrégeant certains passages (ex. : mes réactions, mes interprétations) pour les présenter dans une version abrégée.

Un entretien exploratoire auprès d'une ancienne collègue d'une autre école a été effectué. L'expérience a été concluante : lors de cet entretien, j'ai pu tester des pistes de reformulation et m' « entrainer à questionner et à écouter » (Sauvayre, 2013, p, 8). Puis, lors des entretiens, chaque volontaire a lu un incident avant le début de l'enregistrement. Les entretiens abordaient les représentations des incidents selon chacune : l'incident faisait-il écho à leur vécu; si elles avaient été à ma place, auraient-elles agi et pensé de la même façon que moi? Une fois à l'aise, les volontaires étaient invitées à décrire les incidents qui leur arrivaient en salle de classe. Des questions de clarifications, telles que suggérées par Leclerc et collab. (2010), ont guidé l'approfondissement des incidents qu'elles ont vécus (Annexe 13). Aussi, les thèmes émergeant de mes lectures (recension des écrits et cadre conceptuel) m'ont servi de mémento à l'entretien (Combessie, 2007). L'entretien semi-dirigé visait à colliger des données liées aux sphères

personnelle et professionnelle par rapport à leur expérience, tout en en préservant la complexité (Van der Maren, 1996).

Certes, le phénomène de désirabilité sociale ajoute au défi du dévoilement des difficultés au sein de la pratique professionnelle selon Deslauriers, Deslauriers et Laferrière-Simard (2017). Il est vrai que les propos des personnes interrogées décrivent les représentations qu'elles ont de leur pratique et peuvent être teintés par les représentations de soi qu'elles souhaitent donner. Toutefois, pour ces chercheurs, « la méthode de l'incident critique offre des possibilités qui favorisent l'exploration d'angles ombragés de l'intervention » (p. 95). Selon eux, la lecture d'incidents permettait d'avoir accès aux stratégies déployées dans le passé : « en donnant au sujet la possibilité de réagir et d'interagir, en abordant les risques d'erreur et les dilemmes éthiques, un processus de validation des informations s'opère entre le chercheur et le sujet » (Deslauriers et collab., 2017, p. 102). Ainsi, la lecture d'incidents a pu favoriser un accès authentique et atténuer le phénomène de désirabilité sociale, car lorsqu'une personne partage ses représentations de sa pratique, elle « annonce ses couleurs (…) en reconnaissant la complexité des enjeux pratiques auxquels [la participante ou] le participant à la recherche est confronté » (Deslauriers et collab., 2017, p. 102). Ce faisant, les interactions peuvent devenir des moyens développant une compréhension plus complète en favorisant la réflexion :

> D'une part, [la participante ou] le participant exprime une expérience « critique » vécue à travers sa subjectivité et c'est de son point de vue qu'il formule sa perception de l'événement. D'autre part, comme il le fait de surcroit devant des pairs, ce récit suscite la réflexion, tant pour lui que pour les autres. (Deslauriers et collab., 2017, p. 99)

En cohérence avec mon positionnement ontologique, j'ai abordé les difficultés en portant attention au climat de confiance (Deslauriers et collab., 2017; Sauvayre, 2013). Pour ce faire, c'est à travers une écoute et un non-jugement, dans une posture de recherche qui reconnait que les participantes étaient les mieux placées pour traduire leur vécu que j'ai conduit les entretiens. Selon Kaufmann (1996), conseiller, rire, complimenter, livrer sa propre opinion, expliquer ou encore analyser en direct donne des repères à la personne. Pour ce chercheur, « l'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer » (Kaufmann, 1996, p. 53). Sans élan aussi engageants que ce que recommande Kaufmann (1996), j'ai tout de même joué un rôle de « facilitatrice » « stimulatrice » en offrant à mes participantes une « neutralité bienveillante ». J'ai tenté, tant dans mes propos que dans mon non verbal, « de tout entendre, mais sans être

indifférent » et de prendre un positionnement « qui ne suggère, ni n'évalue, ni n'argumente » (Sauvayre, 2013, p. 37).

> *26 juin 2019, mon école secondaire, Gatineau, Québec*
>
> Après avoir lu le troisième incident, Béatrice[24] a formulé le commentaire suivant d'un ton passionné : « Il faut que tu ramènes la hiérarchie, c'est toi qui décides ce que tu fais, quand tu le fais, quand tu es dans la classe. (…) C'est elle qui t'a dominée à plusieurs reprises (…). Tu sais, jeune prof, j'avais de la misère avec ça. Il faut accepter que l'élève *t'*haïsse pendant *une couple* de jours (…). Mais il faut accepter comme enseignante, et surtout comme jeune enseignante, de ne pas être aimé de l'élève. » (Entretien de Béatrice, p. 17)
>
> À la suite de cette intervention, j'ai essayé de relancer Béatrice sur le thème de la reconnaissance. Elle a poursuivi sa réponse sur la même lancée prescriptive. Afin de me protéger, j'ai ressenti le besoin de rationaliser sa lecture et j'ai réitéré ce que j'avais déjà annoncé en début d'entretien : « Je n'avais pas laissé passer, j'ai volontairement enlevé les interventions que j'ai faites pour ne pas influencer vos réponses. » (EB, p. 17)
>
> D'un ton toujours aussi convaincant, elle a renchéri : « Non, mais, peu importe, il faut intervenir, ça va se savoir, elle va être en *câlisse*, mais elle va en parler à ses amis et ça va se savoir. » (EB, p. 17)

L'objet de la méthode proposée par Leclerc et collab. (2010) vise à reconstruire le sens d'un incident, et le soutien empathique des pairs devrait consolider ou nuancer nos représentations, tant de soi-même que de la situation. D'un côté formateur, les chercheurs souhaitent élargir le régime de stratégies en vue d'outiller les professionnelles et les professionnels face à des situations similaires. Même si l'analyse d'incidents critiques peut accroitre l'intelligibilité de l'action et donner lieu à des confrontations, le défi rencontré ici est que le partage et l'analyse d'un incident,

qui engage le chercheur émotivement, révèlent aussi de la question du pouvoir qu'une personne peut détenir, refuser ou convoiter dans ses relations (Leclerc et collab., 2010)[25].

> À la suite de cette interaction, je comprends pourquoi, avant les entretiens, j'étais tant stressée. Probablement que cette collègue parlait de façon générale. Toutefois, lors de son commentaire, je ne pouvais m'empêcher de me demander si elle faisait référence à moi comme une jeune enseignante. Son ton passionné se confondait, à mon sens, avec l'adresse d'une prescription ou un jugement normatif. Ce faisant, plutôt que de débloquer certaines impasses, j'avais plutôt envie de m'autojustifier. Malgré mes quelques inconforts, cette journée a été riche et le contenu des transcriptions officialise mon désir de transcender une perspective réflexive soi-disant *narcissique.*

5.4.3. Méthode de l'autoconfrontation

Selon Boubée (2010), la méthode de l'autoconfrontation a pris naissance dans les sciences de l'éducation au début des années 1950. Puis, Nielsen, dans les années 60, a proposé l'expression d'autoconfrontation. Dans les années 80, c'est en laboratoire que l'on fait appel à cette méthode pour comprendre les significations sociales. Dans les analyses ergonomiques du travail, Theureau et Jeffroy (1994) ainsi que Clot (1999) traitent d'autoconfrontation simple lorsqu'une personne fait face à son activité, ou d'autoconfrontation croisée lorsqu'un pair commente aussi l'activité.

> Certes, il aurait été fort intéressant d'effectuer une autoconfrontation croisée. Toutefois, soumis à des considérations éthiques, je n'ai pas eu l'autorisation de partager avec quiconque la captation vidéo de ma pratique en classe.

L'autoconfrontation simple repose sur l'idée que « la restitution de l'activité grâce à la richesse sensorielle de l'audiovisuel » (Boubée, 2010, p. 2) redonne une vivacité aux souvenirs et offre une meilleure compréhension de l'écart entre les prescriptions et les pratiques implicites (Leplat, 2000). L'autoconfrontation simple se déroule en deux étapes : l'enregistrement de l'activité et l'autoconfrontation lors d'un entretien avec soi-même.

[25] Comme dans le cas de cet exemple, certains incidents dans lesquels j'étais émotivement engagée mettent en évidence une menace à la construction de soi. J'aborderai ce thème dans le chapitre « Discussion : J'ai appris ».

Cette méthode comporte certains avantages et inconvénients. D'une part, un des avantages de l'autoconfrontation est qu'elle est une source qui corrobore la dimension contextuelle (Boubée). Elle permet de pallier aux lacunes mémorielles lorsqu'il y a usage ultérieur (Branch, 2001). Selon un grain très fin, recouvrir l'activité et documenter les détails sensoriels et émotionnels s'en trouvent facilités, car cette méthode rapproche des dessous de l'action par la mise en doute de la pensée qui, sur le vif, est difficilement accessible (Theureau, 2010). Ce faisant, l'autoconfrontation donne accès aux traces du répertoire professionnel (Cicurel, 2007, 2014). Muncey (2010) renchérit cette idée : cette méthode engage dans une autoréflexion et invite à réfléchir aux valeurs et au sens que la personne donne à son expérience.

D'autre part, visionner dans un présent un événement du passé engendre un risque de reconstruire ce passé en favorisant des intérêts présents, « c'est-à-dire d'aboutir, non pas à une expression de sa conscience préréflexive durant son activité, mais à une expression de sa conscience réflexive actuelle relativement à son activité passée » (Theureau, 2010, p. 295). Consciente de cet écart possible, des comparaisons entre mon journal de bord audionumérique et mes commentaires consignés dans mes grilles d'observation (Annexe 14) ont été ajoutées. Ces deux sources ont servi de miroir à ma propre pratique : l'attribution d'une signification un peu plus informée a permis de noter plusieurs écarts entre les observations de moi-même et les interprétations en cours d'actions conservées dans mon journal de bord audionumérique.

5.4.3.1.Enregistrement de l'activité

Dans le but de restituer l'activité, les séquences d'enseignement ont été filmées. En effet, selon Boubée (2010), la vidéo rend « plus vivante » et permet l'accès à la richesse polysensorielle. C'est la raison pour laquelle l'enregistrement vidéo est privilégié dans cette méthode.

Pour ce faire, la caméra a été posée sur un classeur au fond de la classe. La captation vidéo a été effectuée conformément à l'approbation déontologique préalablement obtenue. Plusieurs élèves assis à l'arrière n'étaient pas visibles, mais demeuraient audibles. La captation ciblait les situations qui se déroulaient en salle de classe lors des périodes d'enseignement de 1 h 15, mais aussi lors des temps de battements entre les sorties et les entrées des élèves dans la classe. Au total, des périodes réparties sur 27 jours[26] ont été filmées. Les élèves ont été informés dès le premier

[26] 31 août 2018; 4-5-6-7-11 septembre 2018; 20-22-26-28 novembre 2018; 3-4-5-6 décembre 2018; 15 janvier 2019; 12-14-15-18-19 février 2019; 10-11-12-15-16 -17-18 avril 2019

cours de cette procédure (à l'oral et à l'écrit) : ils savaient qu'au bénéfice de cette recherche doctorale, je filmais mes séquences d'enseignement dans le but d'analyser ma pratique.

Un des désavantages de l'enregistrement de l'activité est la crainte de la perte de l'authenticité attribuable à la « gêne occasionnée par la présence (…) d'outils d'enregistrement » (Theureau, 2010, p. 299). C'est la raison pour laquelle la caméra a été laissée à sa place habituelle en classe même si parfois elle n'enregistrait pas (tel qu'indiqué dans le cadre du formulaire éthique approuvé par l'université d'Ottawa et énoncé dans les lettres informant élèves et parents quant au protocole de recherche en cours). Ainsi, une tentative d'éviter la perte du caractère naturel de la situation observée était mise en œuvre (Theureau, 2010). Au cours de l'année, le comportement des élèves entre les sessions pendant lesquelles la caméra était présente ou absente n'a pas fluctué. Malgré cela, la présence de la caméra a eu un impact sur mes données de recherche comme l'extrait suivant l'exemplifie.

> *21 novembre 2018, École secondaire, Gatineau, Québec*
>
> Hier soir, j'ai eu peine à m'endormir. Ce matin, je me suis levée à l'aurore et je suis arrivée à l'école avant que les portes ne soient déverrouillées. Ces nuits abrégées sont courantes ces temps-ci et me font comprendre que l'idée de filmer en classe me stresse immensément. Ce n'est pas pendant la classe que je me sens stressée, c'est avant et après les cours. Parce que je savais que je me filmais aujourd'hui et parce que je savais que j'essayais de nouvelles choses, je me suis mis une pression supplémentaire pour que ma planification se déroule bien. Je m'interroge à savoir si le fait de me filmer n'aurait pas un impact sur ma planification et, par conséquent, un impact sur la possibilité que surviennent des incidents. Et ce stress, même si je ne le devine pas lorsque je visionne les enregistrements par la suite, envahit mon quotidien de façon insidieuse : du temps est emprunté à ma vie personnelle pour être consacré à ma planification. Le stress que cette méthode engendre désagrège mon bien-être au point d'altérer mon sommeil. (JDB, p. 49)

Cet exemple en est un parmi tant d'autres. Alors que je craignais que la caméra ait un impact sur mes élèves, je me suis rapidement rendu compte que

> son impact était plutôt sur moi. En effet, je dois reconnaitre que la présence de la caméra a altéré ma pratique, et ce, tant en ce qui a trait à ma planification qu'à mon état de stress et d'épuisement qui ont pu influencer ma vigilance à percevoir, à réagir ou, encore, à accroitre les échos émotifs que j'ai eu l'impression de ressentir davantage en temps de fatigue. Aussi, peu d'incidents soulevés dans mon journal de bord audionumérique ont été captés par jour de tournage. Peut-être me mettais-je une pression pour exceller devant la caméra, qui me faisait éviter en quelque sorte, au fil d'une planification serrée et d'une vigilance plus accrue sous le stress, l'émergence d'incidents?

5.4.3.2. Autoconfrontation lors d'un entretien

Selon Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000), la distinction entre les représentations et le réel s'avère fécond. C'est la raison pour laquelle en cours de semaine ou pendant les fins de semaine, les séquences enregistrées correspondant aux incidents décrits dans mon journal de bord audionumérique ont été visionnées. À cette étape de l'autoconfrontation, il s'agit d'observer et de décrire. Toujours selon eux, à ces premiers comptes rendus portant sur ce que l'on observe de soi s'ajoutent des verbalisations des réflexions. Sous forme d'un entretien avec soi-même, la verbalisation des réflexions vise à favoriser « la prise de conscience sur des dimensions non connues de son activité, en re-présentant le contexte de l'action » (Boubée, 2010, p. 55). L'entretien avec soi-même permet de réhabiliter les pensées grâce à l'introspection de ce qui s'était passé pendant l'action ainsi que de ce qui émerge après l'action (Boubée, 2010). C'est à l'aide de grilles d'observation que j'ai produit les comptes rendus, mais aussi orienté les entretiens avec moi-même.

5.4.3.2.1. Grilles d'observation : les comptes rendus

Inspiré de la grille d'observation d'Oboeuf, D'arripe, Fantoni et Collard (2016), lors d'un premier visionnement, l'environnement était décrit. D'une part, le verbatim des interactions verbales était effectué. D'autre part, les comptes rendus étaient enregistrés de manière audionumérique. L'intensité, l'amplitude et la rapidité étaient décrites. Cela permettait ainsi une mise en parallèle des communications pratiques directes, soit les mouvements physiques observés (le signifiant comme un comportement observable) et des communications pratiques indirectes,

celles-ci constituées de signes (le signifié comme une interprétation que j'en fais). Puis, une transcription était effectuée directement dans les grilles d'observation. Toutefois, s'observer soi-même entraine certains contrecoups :

> *11 décembre 2018, Hull, Québec*
>
> Peu importe les efforts que je déploie, j'ai l'impression de broyer du noir… de ne voir que les points négatifs de ma pratique. C'est peut-être le contrecoup de ma recherche : me questionnant toujours, m'analysant sans arrêt, réfléchissant en continu… ce processus constant me rappelle sans cesse mes failles et les améliorations possibles que je devrais idéalement mettre en œuvre dans ma pratique alors que j'ai déjà l'impression de tout donner, d'être au bout du rouleau. C'est lourd, c'est lourd, c'est lourd!
>
> Certes, la *conversation* que j'ai eu le bonheur d'avoir la semaine dernière avec une praticienne expérimentée de l'Université d'Ottawa m'avait vraiment remonté le moral. Aujourd'hui, je retourne dans ce mode douloureux et malsain! Pourtant, après avoir visionné tous mes enregistrements, mes appréhensions étaient tombées. Les anticipations négatives que j'avais s'étaient avérées erronées, et la captation vidéo – preuve à l'appui — confirmait mes bonnes pratiques. Ce ne sont donc pas ces visionnements qui m'effraient, ce n'est pas non plus l'exposition au regard extérieur qui me hante… c'est simplement le fait de me livrer continuellement et de me positionner incessamment en zone d'incertitude. Me livrer ainsi me fait sans cesse réexplorer ma pratique, au point où ces multiples tentatives de prises de conscience me positionnent perpétuellement dans le doute… dans le doute de ce que je fais et de qui je suis. (JDB, p. 74)

5.4.3.2.2. Grilles d'observation : l'entretien avec soi-même

Lors d'un second visionnement, mes incidents étaient commentés verbalement. Revivre l'action à l'aide du visionnement d'enregistrements autorise la réappropriation de l'action et de certaines dimensions qui demeurent inconnues sans ce miroir (Cicurel, 2007, 2014). Comme, dans tout processus, des oscillations entre les hauts et les bas des humeurs humaines colorent nos parcours, et la grille d'observation met à distance en renseignant a posteriori nos intentions, nos convictions et les principes sous-jacents à nos actions. Les verbatims de mes réactions étaient ensuite transcrits afin d'ajouter une dimension aux comptes rendus afin de préciser ce que j'ai interprété en visionnant les vidéos.

Certes, comme il en a déjà été question dans le cadre conceptuel, il est pertinent d'observer « le système actionné qui règle le jeu des participants » (Winkin, 2001, p. 120). Cette grille guide

mon regard et mon interprétation sous cet angle et offre une nouvelle relecture de mes incidents. Il est intéressant d'examiner le pouvoir d'agir en situation, pouvoir d'agir référant aux « ressources mobilisables en situation par [une actrice ou] un acteur (bagage expérientiel, compétence, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.), et les conditions propres aux situations dans lesquelles les actrices et les acteurs sont engagés » (Oboeuf et collab., 2016, p. 178). Selon le contexte d'action qui enclave l'actrice ou l'acteur dans un espace et dans un temps donné, l'actualisation des ressources est facilitée ou encore inhibée (Oboeuf et collab., 2016). Par *contexte*, Quéré (1997) inclut ce qui donne à une action, à un geste, à une parole, à un événement ou à un objet, une intelligibilité qui transparait dans un système où les comportements deviennent prévisibles au fil des redondances, au fil de l'établissement des règles du jeu. Comme un ensemble de procédures mises en œuvre dans l'action pour exister (d'Arripe, 2013), la mise en évidence permet d'appréhender les rapports à autrui, à l'espace, au temps et aux autres objets (Oboeuf et collab., 2016).

5.5. Analyse des données

En partant de la description du vécu au quotidien (Anadón et Guillemette, 2007), l'autoethnographie de ma culture professionnelle m'a permis d'approfondir les interactions dans leur contexte socioculturel. Dans un ancrage inductif, ces descriptions sont un premier degré d'interprétation vers le passage du particulier au général (Anadón et Guillemette, 2007). Pour construire mes connaissances à partir de mes données, mes incidents ont été reconstruits sous forme de récit. Ce premier temps d'analyse a été fait en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012).

Comme Paillé (2008) qui suggère que l'analyse réflexive de la pratique professionnelle se doit d'être itérative, il est vrai qu'en cours de collecte de données et d'analyse, les comparaisons entre ma compréhension des constructions théoriques et mes données étaient en constante évolution. Étant donné que ma sensibilité théorique ouvre la porte à une logique oscillant entre la déduction et l'induction, il serait plus juste de traiter d'inférence abductive :

> l'inférence abductive permet de combiner de manière créative des faits empiriques avec des cadres heuristiques de référence. L'utilisation de l'induction analytique et de l'abduction permet d'actualiser le travail créatif de la recherche qualitative tout en ayant recours aux connaissances existant dans le domaine auquel l'objet d'étude appartient. (Anadón et Guillemette, 2007, p. 34)

Au fil de mon processus de collecte de données et d'analyse, des thèmes émergeaient. Selon Paillé (2008), la méthode d'analyse la plus appropriée pour toucher à l'expérience professionnelle « prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une auto-analyse » est l'analyse thématique (p. 143). Dans un second temps, l'analyse thématique en continu m'a permis de positionner les récits par rapport à mon cadre conceptuel et à ma recension des écrits.

5.5.1. Analyse en mode écriture

Comme une fin, mais aussi comme un moyen, l'analyse en mode écriture a guidé la reconstruction de mes récits. Selon Paillé et Mucchielli (2012), cette stratégie évite la création d'entités conceptuelles, la création de codes ou tout autre moyen de réduction. Il s'agit plutôt ici de s'engager dans un travail d'écriture et de réécriture pour reformuler, expliquer, interpréter ou théoriser les données. Selon ces chercheurs, « l'activité discursive narrative, si elle est peu apparente à l'intérieur des approches d'analyse par codage, n'en constitue pas moins l'arrière-plan conceptuel et la trame argumentative, en l'absence de quoi les mots isolés ne revêtent qu'un sens très limité » (p. 183). Toujours selon eux, toute analyse débouche sur une forme de traduction en termes langagiers parce que l'actualisation de l'analyse ou le déploiement de la conceptualisation est en soi un texte suivi.

Si le regard interprétatif prend forme dans l'écriture, c'est donc au niveau de la transposition, soit l'ensemble des opérations qui font passer le matériel à l'analyse détaillée, que cette analyse en mode écriture est un acte créateur qui se divise en trois temps : l'appropriation, la déconstruction et la reconstruction (Paillé et Mucchielli, 2012).

> Comme Paillé et Mucchielli (2012) le suggèrent, l'appropriation a été pour moi un temps d'arrêt pendant lequel j'ai examiné mes données, observé les articulations entre elles et réfléchi aux référents interprétatifs possibles. Une certaine sélectivité basée sur la récurrence, l'intensité, et l'exceptionnalité a guidé mon regard.

Ensuite, une déconstruction a décontextualisé mes données parce que certaines informations, jugées plus significatives, étaient retenues. Les textes générés à partir de mes verbatims ont sorti momentanément mes données de leur contexte dans le but d'en approfondir la compréhension de mon expérience singulière. Dans un « effort synthétique d'assemblage signifiant de données

relatives à un phénomène », une reconstruction s'est effectuée selon Paillé et Mucchielli (2012, p. 194). Pour ces chercheurs, des données isolées sont amalgamées au contexte respectif d'où elles proviennent. C'est donc voulant dépasser une vision technique que l'écriture est présentée en texte suivi. Sous la forme de flux,

> sa fluidité et sa flexibilité lui permettent d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité à l'étude, d'emprunter des voies d'interprétation incertaine, de poser et de résoudre des contradictions, bref, de faire écho à la complexité des situations et des événements. En même temps, par la forme ouverte qui la caractérise, elle permet d'être fidèle à la continuité de l'action ou de la réflexion, autant à l'intérieur duquel s'inscrit l'événement, au tissage et au métissage de la toile de fond de la réalité. (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 196)

J'ai suivi la façon de faire proposée par Paillé et Mucchielli (2012) pour formuler, sans me censurer et en respectant ma spontanéité, mes constats provenant des données accumulées grâce aux méthodes du récit autobiographique, des incidents critiques et de l'autoconfrontation. D'abord sous forme de synthèse, la lecture répétée de mes données a servi à la formulation de constats de nature diverse :

> dubitatif (le chercheur couche sur papier certaines observations, mais il n'en est pas certain), hypothétique (il avance cette fois plus solidement une remarque, mais à titre d'hypothèse provisoire), interrogatif (il réfléchit sur papier, s'interroge), affirmatif (il se sent solide par rapport à une observation, une interprétation, un élément de théorisation et, mais le constat en avant de façon probablement définitive), etc. (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 204)

Au cours de l'été 2019, mes incidents ont été révisés, reformulés et enrichis pour édifier progressivement mon écriture : les incidents ont été détaillés et explicités sous forme de compte rendu analytique. Des tentatives d'interprétation et de mise en relation servent à l'explication de mon expérience « comme un discours signifiant par rapport à une volonté de faire surgir le sens » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 209). Au fil de mes réécritures, ce qui pouvait être vu a été mis en relief et ce qui n'avait pas été mentionné a été débusqué. Les positionnements entre moi et mes collègues ont été rapprochés et opposés : en faisant converger mes analyses, des données qui me paraissaient auparavant isolées ont pris sens.

En songeant constamment à l'utilité de leur production (Berger, 2009), j'ai poursuivi mes descriptions en les articulant autour de mon questionnement de recherche et mis en évidence des tentatives d'interprétation. Comme Berger (2009) le suggère, à cette étape, l'objectif était que mes descriptions soient utiles. C'est donc dans des textes plus longs que mon analyse s'est déployée.

Le texte articule la pensée et offre de l'espace au raffinement analytique et théorique (Paillé et Mucchielli, 2012). En relisant mes textes, j'ai ajouté de l'amplitude à mes incidents tout en étant vigilante aux effets des incidents dans, sur et pour moi (Berger et Paillé, 2011). J'ai réfléchi aux espaces ressentis et partagés qu'ils évoquent (Berger et Paillé, 2011). Selon ces chercheurs, la « mise en configuration (ou en relation) est en elle-même porteuse de sens, car le sens spinal jaillit de l'ensemble de l'effort de configuration fait » (Berger et Paillé, 2011, p. 213). Certes, ce processus d'écriture est en soi

> en dialogue avec le mouvement de dévoilement de l'expérience (…). C'est donc de l'intérieur que j'ai le sentiment de m'orienter : pour produire les infléchissements successifs de cette exploration, c'est un enchaînement de points d'appui qui oriente subtilement ma conscience dans le territoire de l'expérience; je pourrais même dire : c'est ma conscience qui, dans son mouvement propre, se propose des points d'appui à elle-même. (Berger, 2009. P. 259)

Comme cette expérience d'écriture a un pan corporel et interne (Berger et Paillé, 2011), l'idée de s'astreindre à mon expérience m'a instinctivement poussée à m'isoler en forêt, dans le silence de la nature, dans une petite cabane munie d'un poêle à bois. M'y rendre en hiver m'imposait de faire une heure de route et de marcher 20 minutes en raquette dans la neige. Toutefois, lors des fins de semaine ou des congés en cours d'année scolaire, cette distance physique m'offrait la possibilité de prendre du recul et de me distancer psychologiquement de mon travail afin de réitérer mon expérience, de vivre « la concomitance entre le vécu de l'expérience passée et vécue de moi dans l'expérience présente » (Berger, 2009. P. 263). C'est donc cette première portion interprétative, fruit de mes réécritures, qui sera présentée dans le chapitre portant sur les résultats.

5.5.2. Analyse thématique en continu

Peut-être un peu naïvement, j'ai cru que le modèle théorique identitaire façonnerait mes choix thématiques. Bien vite, j'ai compris que la compréhension des tensions sortait de ce cadre et nécessitait un vocabulaire propre. Au fur et à mesure que je composais mes récits, certaines récurrences thématiques ont émergé en convergence avec les éléments clés soulignés par certaines chercheuses et certains chercheurs des écrits précédemment recensés.

Des thèmes, telles de courtes expressions, des dénominations assez précises, mais ayant de faibles inférences, synthétisent l'ensemble des propos. C'est encore de façon itérative et ininterrompue que s'est construit « un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 235). Face au foisonnement, les thèmes ont été regroupés, fusionnés, hiérarchisés… et c'est sans doute la raison pour laquelle, au moment des entretiens, j'ai trouvé stressant d'interroger les volontaires selon une première esquisse thématique encore inachevée (la collecte et l'analyse de mes données étaient encore en cours). Certes, les récurrences et ma sensibilité théorique ont orienté mon regard (Paillé et Mucchielli, 2012), mais c'est surtout l'intensité de mon expérience, comme enseignante et chercheuse ayant effectué préalablement une analyse en mode écriture, qui m'a permis d'approfondir plusieurs allers-retours réflexifs. Certaines thématiques ont donc été mises à l'avant-scène (Paillé et Mucchielli, 2012) : « il ne s'agit plus seulement de repérer les thèmes, mais également de vérifier s'ils se répètent d'un matériau à l'autre et comment ils se recoupent, rejoignent, contredisent, complémentent (…) » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 162). Encodés à l'aide du logiciel Nvivo 11, des regroupements entre les termes convergents ou complémentaires et des différenciations entre les thèmes divergents ont été effectués. À ce sujet, en plus d'avoir exploré certains logiciels gratuits ou d'autres dans le cas de mon travail d'assistante de recherche, le choix de ce logiciel vient du fait qu'il s'avère plus efficace pour traiter un grand nombre de données qualitatives. En plus des analyses textuelles (Word dans mon cas) et des analyses audios, le logiciel est accessible à la bibliothèque de l'université et j'y ai reçu une formation afin de bien le maitriser. J'ai donc opté pour acheter une licence personnelle valable pendant un an.

À ce propos, Paillé (2011) a examiné les avantages de l'utilisation de logiciels. Celui-ci dénote que le logiciel systématise la démarche. Les fonctions automatiques de repérage et d'extraction facilitent le processus. Ce faisant, il y aurait une économie de papier et une meilleure gestion de la surface de travail.

> Une fois mes résultats encodés, je ressentais tout de même le besoin de manipuler mon matériel. Comme Paillé et Mucchieli (2012) en font mention, je fais partie de ceux et celles qui ont besoin du contact physique afin que ma pensée s'approprie le corpus. C'est donc physiquement que j'ai approfondi l'analyse de mon autobiographie. Même si j'ai utilisé le logiciel pour entamer la thématisation de toutes mes autres

> sources, les dernières versions des récits ont été imprimées et retravaillées sur papier avant que la touche finale n'y soit effectuée sur Word.

5.5.2.1.Thèmes retenus

Les écrits théoriques construisent non seulement l'identité dans un rapport à soi et dans un rapport à l'autre, mais aussi dans un rapport à la profession et à la francophonie. Les écrits sur le travail abordent l'engagement, la responsabilité et la motivation en contexte prônant le clientélisme et la collaboration. La professionnalisation et la déprofessionnalisation traitent du statut et touchent à l'autonomie, au modèle du praticien réflexif et au jeu entre visibilité et invisibilité qui se matérialise parfois. L'éthique renseigne quant aux normes et aux médiations du pouvoir dans des relations enseignant-élève médiées en cette ère néolibérale. De la recension des écrits répètent certaines thématisations entourant la normativité scolaire (Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016), la responsabilité (Baildon et Sim, 2009; Englund et Frostenson, 2017; Iannucci et MacPhail, 2018; Pouromid et Manerian, 2018), l'engagement et la reconnaissance (Barrère, 2002a, 2002b, 2003, 2007, 2017; Pouromid et Manerian, 2018). Aussi, au sein de la relation (Roorda et collab., 2017), l'empathie et la politesse (Tatsis et collab., 2018), tout comme la bienveillance et le respect (Bailleul et Obajtek, 2018; Hanhimaki et Tirri, 2009; Razer, 2018) sont des nœuds utiles à mon analyse. S'ajoutent à cette liste les conflits de valeurs (St-Vincent, 2010, 2012) comme engendrent des positionnements entre la bienveillance et la justice (Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016) et entre la vulnérabilité (Colnerud, 2015) et la résilience (Petiot et collab., 2015).

5.6. Critères de rigueur

Selon Ellis (2016a, 2016b), l'évocation est la clé pour justifier la scientificité des propos. En plus de cette capacité qu'ont les récits à traduire le vécu de personnes ayant fait des expériences similaires (Ellis, 2016a, 2016b), l'orientation qualitative de ma recherche me guide vers les écrits de Mucchielli (2004). Comme celui-ci, je prends en compte l'acceptation interne, la complétude, la cohérence interne, la confirmation externe et la saturation pour faire preuve de rigueur dans ma recherche.

L'évocation qu'ont produite mes récits a été remarquée par de nombreux collègues. Ces confirmations, soulignées tant dans mon journal de bord audionumérique que dans les verbatims des entretiens, sont présentes dans les résultats. Ce critère rejoint celui de l'acceptation interne qui

juge de la qualité représentationnelle des données. Comme celles-ci doivent traduire le vécu des participants, des entretiens croisant mes récits avec ceux de mes collègues ont été effectués. De plus, la pertinence et la justesse des données ont été appuyées par une importante recension des écrits. Les multiples lectures ont enrichi tant le cadre conceptuel que l'analyse thématique. Ainsi, en confrontant mes idées, une validité référentielle a favorisé la remise en perspective des données par rapport aux écrits scientifiques. De plus, mon journal de bord audionumérique, mes enregistrements vidéo et les entretiens ont permis la triangulation des outils de collecte. La triangulation du chercheur est aussi une stratégie utilisée. Tant l'indépendance des idéologies que l'énoncé des prémisses assurent une certaine transparence qui domine mes écrits. En effet, les références à mon autobiographie, tout au long de mon processus d'écriture, accentuent mon engagement. De plus, le choix épistémologique facilite la compréhension de mon ancrage par rapport à ma démarche méthodologique et instrumentale.

Dans une exigence de complétude, les exemples situés et contextualisés ont appuyé tant les procédures analytiques que les résultats (Hammersley, 1992). Mon journal de bord audionumérique a sans nul doute été un outil essentiel pour recueillir mes réflexions, mes interrogations et mes prises de conscience. Les outils de collecte de données ont servi de référence tout au long de l'écriture afin de « reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (Karsenti et Savoie Zajc, 2000, p. 145).

La cohérence interne entre le déroulement et les résultats se relie à la présence significative de mon directeur de thèse et des membres de mon comité de thèse. Dès les balbutiements de mon projet de recherche, leurs critiques constructives m'ont guidée et leurs traces s'incorporent à mes écrits alors que des échos explicites à leur propos s'infiltrent à ma compréhension et divulguent leur présence en coulisse.

La confirmation externe réside dans mon engagement systématique à recueillir mes données selon le protocole établi (corroboré par mon directeur de thèse ainsi que mon comité de thèse). Leur vérification confirme la démonstration de la rigueur de mes procédés.

La saturation, comme une fonction opérationnelle, « nous dit quand arrêter la collecte verticale, en suggérant qu'on a « fait le tour » du cas (Pirès, 1997, p. 74). Dans mon cas, parce que ma collecte de données se déroule tout au long de l'année, la saturation correspond à la temporalité associée à l'année scolaire.

5.7. Terrain de recherche

L'école où s'est déroulée cette recherche se situe à Gatineau. En 2016, la ville comptait quelque 271 850 habitants (Statistique Canada, 2016). Il est intéressant de noter que selon ce même sondage, 30 660 résidents de cette ville disent avoir comme langue maternelle[27] l'anglais alors que 40 925 déclarent l'anglais comme leur première langue parlée[28]. De même, le français est la langue maternelle de 205 335 personnes et la première langue parlée de 221 635 personnes (Statistique Canada, 2016). Au cours des dernières années, les statistiques portant sur la première langue officielle parlée font état d'un léger déclin quant à la francophonie gatinoise, qui est passée de 85,7 % en 1981 à 83,7 % en 2011, alors qu'une légère hausse se remarque du côté anglophone, 13,8 % en 1981 à 15,7 % en 2011 (Commissariat aux langues officielles, 2018). Aussi, le taux de bilinguisme était de 64 % pour l'ensemble de la ville de Gatineau (Commissariat aux langues officielles, 2018). Cela dit, le pourcentage d'anglophones est plus élevé dans le secteur où se trouve mon école que le restant du territoire gatinois. Plusieurs annonces, articles ou éditoriaux dans le journal local sont d'ailleurs publiés en anglais.

À cette hétérogénéité quant aux langues officielles s'ajoute le fait qu'en 2016, 12,5 % des répondants vivant à Gatineau déclaraient faire partie de la population immigrante (Statistique Canada, 2016). Le responsable de la vie étudiante a présenté au personnel de l'école des statistiques sur les origines des élèves inscrits à l'école en mars 2020. Son sondage maison mené au sein de l'école a révélé que la plupart des jeunes qui s'associent à une minorité visible étaient d'une deuxième génération d'immigrants.

Quant à la situation socio-économique, mon école se trouve dans un secteur favorisé de la province parce qu'elle était, en 2016, au premier rang décile avec un *SFR* de 8,17 (MEES, 2016). Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu.

En ce qui a trait aux élèves en difficulté, en moyenne, les écoles secondaires du Québec comptent 784 élèves et 26,8 % de ceux-ci font partie de la catégorie des élèves EHDAA (Cowley et Labrie, 2019). Ce pourcentage indique la proportion d'élèves au secondaire considérés comme « handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » et pour lesquels les écoles

[27] « Première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise » (Statistique Canada, 2017, s. p.).
[28] « Elle tient compte, premièrement, de la connaissance des deux langues officielles, deuxièmement, de la langue maternelle et, troisièmement, de la langue parlée à la maison. » (Statistique Canada, 2017, s. p.)

publiques reçoivent un financement supplémentaire » (Cowley et Labrie, 2019, p. 10). Pour déclarer un élève EHDAA, une évaluation diagnostique doit avoir été effectuée, des incapacités ou des limitations doivent restreindre ou empêcher la poursuite d'une scolarisation sans adaptation et des mesures d'appui sont mises en œuvre (MEES, 2007). Mon école comptait 1744 élèves en 2018. De plus, 39,6 % des élèves cadraient dans la catégorie EHDAA. L'écart entre la moyenne provinciale et celle de mon école s'explique peut-être par le fait qu'en milieu favorisé, les parents ont davantage de ressources financières pour supporter les coûts associés à l'évaluation diagnostique possiblement effectuée dans le secteur privé.

Pour ce qui est des résultats scolaires, le résultat moyen en français (langue maternelle) des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises de langue française était de 71 % en 2018 (Cowley et Labrie, 2019). Dans mon école, les résultats moyens en français étaient de 66,8 % en 2018 (Cowley et Labrie, 2019). « Un taux élevé d'EHDAA peut expliquer en partie [un rendement moindre des élèves] de l'école » par rapport à d'autres écoles » (Cowley et Labrie, 2019, p. 10-11).

Cela dit, ces chiffres ne prennent pas en considération les écarts entre les groupes de mon école. En effet, il y a une différence entre les groupes dont les élèves sont inscrits en adaptation scolaire, dans la voie générale stimulante, dans les concentrations et dans le programme d'éducation intermédiaire : « l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » se nomme *adaptation scolaire* (MEES, 2007, p. 2); la voie générale stimulante s'adresse aux élèves suivant le tronc commun de base, alors que les concentrations artistique et musicale s'adressent aux élèves souhaitant avoir davantage de cours d'arts ou de musique et dont les parents sont prêts à couvrir certains frais (environ 300 $ de frais d'inscription, selon ENS14); le programme d'éducation intermédiaire est un « programme enrichi qui répond à la fois aux exigences du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), de l'Organisation du baccalauréat international (IB) et de la Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie (SÉBIQ) » (CSPO, 2020, s. p.). Un examen d'admission est conditionnel à l'admission dans ce programme. À ce propos, plusieurs collègues (ex. : ENS10, ENS14, ENS15, Kim, Heidi) et moi notons de nombreuses disparités parmi les situations familiales des élèves. Selon ENS14, qui intervient dans divers groupes de l'école, ces disparités se cristallisent dès l'inscription dans un programme. Une autre, ENS15, mentionne que lors des visites en classe, elle répond à davantage de questions liées aux programmes universitaires

de la part des élèves du programme d'éducation intermédiaire, alors que les questions des élèves de la voix générale stimulante ciblent les programmes techniques et professionnels. Aussi, le nombre d'élèves par classe varie grandement selon les programmes et les cohortes. À titre d'exemple, en secondaire I, une collègue pourrait compter 35 élèves dans une classe du programme d'éducation intermédiaire, alors que cinq ans plus tard, plusieurs pourraient avoir abandonné le programme, et ce groupe se réduirait alors à moins d'une vingtaine d'élèves. Certes, les tailles des groupes sont variables. Ayant l'habitude d'oeuvrer auprès d'élèves provenant majoritairement de la voie générale stimulante, il m'est souvent arrivé d'enseigner à des classes comptant plus de 32 élèves, soit la moyenne québécoise identifiée par Connolly et Haeck (2018).

Entre 8 h et 14 h 45, les élèves assistent à quatre périodes par jour. En secondaire IV, ils se présentent aux cours de français six fois par cycle de neuf jours, soit environ trois fois par semaine. Les cours suivent un horaire en escalier. C'est dans ce milieu aisé, hétérogène et aux situations estudiantines diverses, qu'entre août 2018 et juin 2019, j'étais de retour à temps partiel comme enseignante en français au second cycle, après quatre années d'absence. Le second cycle correspond aux trois dernières années d'étude au secondaire (secondaire III, IV et V).

En français, les membres du corps enseignant œuvrant dans cette matière (à temps plein) enseignent huit périodes — sur un cycle de neuf jours — à trois groupes en secondaire I, II ou III (élèves âgés de 12 et 15 ans) et six périodes — sur un cycle de neuf jours — à quatre groupes en secondaire IV ou V (élèves âgés de 15 et 17 ans). Il n'est pas rare qu'un membre enseigne deux niveaux à la fois, ce qui fait varier son temps de présence en classe de 24 périodes — sur un cycle de neuf jours — à 26 ou 28 périodes. Les enseignantes et enseignants en français œuvrant au second cycle offrent habituellement leur enseignement à quatre groupes. Étant de retour à temps partiel (50% de tâche), deux groupes m'étaient confiés.

Dans mon groupe A se trouvaient 32 élèves. La plupart de mes élèves étaient inscrits dans la voie générale stimulante (appelée *le régulier* dans l'école). Une dizaine d'entre eux faisaient partie de la concentration musique offerte à l'école et sept faisaient partie de la concentration art. Près du tiers des élèves de cette classe avaient un plan d'intervention. Un plan d'intervention n'est pas formellement réservé aux élèves EHDAA. Ce plan est une offre de programmes et de services qui regroupe les points forts et les besoins de l'élève, tout en spécifiant les attentes et les adaptations prévues afin que l'élève atteigne ses objectifs d'apprentissage (Goupil, 2004).

Lors d'un exercice de présentation de soi distribué en début d'année et servant à mieux connaitre mes élèves, près d'un tiers des élèves s'identifiaient comme faisant partie d'une minorité ethnoculturelle. Un quart des élèves se disaient bilingues ou trilingues et un autre quart s'identifiaient comme anglophones[29]. Cette situation s'éloigne du portrait statistique québécois : en 2015, 76,6 % des élèves québécois avaient le français comme langue maternelle (Office québécois de la langue française, 2017). Des 8,3 % des élèves ayant l'anglais comme langue maternelle, 27,9 % fréquentaient une école de langue française (Office québécois de la langue française, 2017). Des 15,1 % des élèves ayant une langue tierce, 89,4 % étaient scolarisés dans une école de langue française de la province (Office québécois de la langue française, 2017).

Lors de ce même exercice, la moitié de mes élèves du groupe A m'avaient confié ne pas aimer le français. Aussi, plusieurs avaient écrit avoir l'impression que leur compétence pour cette matière était médiocre. Très peu de mes élèves affirmaient aimer lire et écrire. Cette situation correspond à la réalité du personnel enseignant œuvrant en français ailleurs dans la province :

> Près de la moitié [des enseignantes et] des enseignants estiment que la plupart des élèves ont de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent dans leurs cours, plus de la moitié jugent insuffisantes les compétences en écriture des élèves à la fin du secondaire et plus des trois quarts affirment que leurs élèves connaissent mal la grammaire au terme de leurs études secondaires (Chartrand et Lord, 2013, p. 86).

Malgré cet apparent élan rébarbatif affirmé, je décrivais souvent dans mon journal de bord audionumérique que l'ambiance dans la classe était agréable. Je sentais que les élèves étaient curieux et plutôt travaillants. Certes, à mon sens, une petite bande d'élèves préféraient de loin s'amuser plutôt que de travailler : Pierre[30], Evan, Sean, Michael, Sara. J'ai aussi un duo que je qualifie affectueusement de *commentateurs d'estrades*[31] : Martin et Lisa. D'autres incidents portent sur Sacha, Marc ou Maya qui exigent, par leurs différentes caractéristiques, des interventions singulières pour répondre à leurs besoins.

Mon groupe B comptait 25 élèves. La majorité d'entre eux étaient inscrits dans la voix générale stimulante. Seulement trois faisaient partie de la concentration musique. Près de la moitié des élèves avaient un plan d'intervention. Cette proportion s'éloignant de la moyenne de

[29] J'ai été surprise que des élèves étudiant dans une école de langue française ne s'identifient pas *bilingue*.
[30] Chaque fois que je nomme une ou un élève, il s'agit de pseudonymes.
[31] Parce que l'expression *gérants d'estrade* réfère aux personnes qui commentent en se croyant expertes, j'ai choisi d'utiliser l'expression *commentateurs d'estrade* pour décrire de manière colorée les élèves qui critiquent et ajoutent sans cesse leur opinion sans pour autant se croire experts.

l'établissement s'explique probablement par le fait qu'il existe une disparité d'élèves marquée entre les diverses offres de programme au sein de l'école.

Dans l'exercice de présentation de soi, près de la moitié d'entre eux s'identifiaient à une minorité ethnoculturelle. La majorité des élèves disaient ne pas aimer le français, détester lire et écrire. Près de la moitié des élèves qualifiaient leur compétence de médiocre. De plus, lors d'un petit exercice leur demandant de nommer cinq célébrités francophones vivant en Amérique du Nord, seuls cinq élèves de ce groupe B avaient réussi à le faire. Bien que la majorité des élèves disent avoir le français comme langue maternelle ou être bilingues (maitrisant le français et une autre langue que l'anglais dans le cas des élèves du groupe B), leurs référents semblent relever de la culture anglophone. Je dois aussi fréquemment rappeler aux élèves de parler en français en classe.

Roxanne, Noah, Xavier et Daniel se retrouvent dans les descriptions d'incidents. D'autres incidents qui mettent en scène Adeline, Fanny, Léa et Rachel sont regroupés. Pris isolément, les incidents portant sur ce quatuor féminin (Adeline, Fanny, Léa et Rachel) auraient pu passer inaperçus. Toutefois, cette recherche souligne le fait que le cumul d'incidents contextualise l'apogée émotif derrière les réflexions de mai 2019.

Comme Shapira-Lishchinsky (2011) le spécifie, les différents incidents avec lesquels doivent composer les enseignantes et les enseignants ne sont pas exceptionnels. Toutefois, au sein de chacun s'agglomère une panoplie de représentations qui dépendent du sens subjectif que l'enseignante ou l'enseignant leur donne. Voyons la manière selon laquelle sont présentées les données qui mettent en évidence les représentations des incidents et des tensions.

5.8. Présentation des résultats

Au fil de l'année, j'ai vécu plusieurs incidents que je décris, un groupe à la fois, pour répondre à la question « De quels incidents critiques fais-je l'expérience en salle de classe? ». Ces incidents sont complétés par les similitudes et les distinctions que mettent en évidence mon autobiographie, mon journal de bord audionumérique, mes autoconfrontations et les entretiens. Puis, pour répondre à la question « Quelles représentations des tensions est-ce que je construis à la lumière des incidents critiques vécus en salle de classe? », j'ai structuré la présentation des résultats en trois chapitres. Les tensions sont étudiées sous l'angle de l'identité (« Résultats : J'ai construit mon identité »), du travail (« Résultats : J'ai construit ma professionnalité ») et de

l'éthique (« Résultats : J'ai construit mes interventions éthicisées ») et une analyse thématique conclut chacun des chapitres.

5.8.1. Mise en exergue

Selon De Gaulejac (2009), un individu se construit au fil d'« événements biographiques qui le conduisent à être autre chose que ce qu'il est au départ, à devenir pour une part, producteur de son existence, à développer une réflexivité, à poser des actes d'affirmation de soi-même » (p. 55). En cohérence avec les apports historique et personnel qui construisent l'identité, j'ai choisi d'introduire mes incidents par des récits inspirés de mon autobiographie. Cette option privilégie encore une fois la mise en évidence de mes croyances et de mes expériences passées teintant mes interventions et mes interprétations des incidents et perpétue la même structure déjà présente dans la thèse (marge de gauche amplifiée et marquage à l'aide d'un trait continu).

5.8.2. Incident du…

C'est de manière descriptive que mes récits considèrent mon expérience énactée et qu'il y a reconnaissance de mes humeurs et affects dans l'immédiateté. Aussi, j'ai accordé la priorité à la continuité des récits par souci de cohérence. À titre d'exemple, des incidents semblables s'étant déroulés avec un même petit noyau d'élèves sont regroupés sous un même titre (ex. : incident du 14 novembre 2018 au 13 mai 2019). Ainsi, j'expose mes récits en suivant une séquence dans son entièreté parce que les incidents se construisent parfois pendant plus d'un cours. Quelques extraits du verbatim de mon journal de bord audionumérique complètent mes incidents lorsque je trouvais justes et concis mes propos (identifiés par l'acronyme JDB). À cela s'ajoutent quelques courriels ayant été conservés parce qu'ils contenaient certains faits saillants. En outre, mes récits sont parsemés de dialogues identifiés par des tirets. Ceux-ci ne sont pas des verbatims, mais bel et bien un procédé stylistique au service de ma reconstruction. D'ailleurs, c'est en reformulant avec intonation et en imitant mes répliques et celles de mes élèves que je rejouais souvent les incidents lorsque j'enregistrais mon journal de bord audionumérique.

Bref, ce sont sous ces intitulés que les données servant à répondre à la question suivante se trouvent : en tant qu'enseignante en français au second cycle du secondaire et œuvrant dans une école en région frontalière du Québec (Québec/Ontario), de quels incidents critiques fais-je

l'expérience en salle de classe? Ces données, comme « un travail de production de soi par le récit de [~~ses~~ mes] pratiques [et] de [~~ses~~ mes] expériences » (Dubar, 1998b, p. 102), capturent le sens que je donne à mes incidents critiques et témoignent de ma construction identitaire (Kaufmann, 2008).

5.8.3. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation

Des résumés descriptifs des observations reposant sur mes captations vidéo sont présentés à la suite de certains incidents. Entre les représentations subjectives (Lipiansky, 1998) de moi-même et mes visionnements des vidéos, j'ai observé certaines similitudes et certaines distinctions. Voulant mettre l'accent sur la temporalité qui m'échappe dans le feu de l'action, comme j'ai pu m'en rendre compte en comparant mes interprétations et mes observations, je marque à l'aide de puces certaines séquences descriptives (tant en ce qui a trait à la communication directe qu'à la communication indirecte), et ce, tout en précisant le temps de l'enregistrement. Il ne s'agit pas de l'heure de la journée, mais bien du temps associé à la bande numérique qui défile sous mes enregistrements. À titre d'exemple, *V20/11/18-21 min 53 s* signifie qu'il s'agit de la vidéo du 20 novembre 2018 et de la minute 21 à la seconde 53 de l'enregistrement. En masquant d'une icône les visages des élèves, je présente certaines captures d'écran selon la pertinence. Celles-ci servent d'exemples appuyant mes descriptions. Tel un miroir, ces observations mettent en évidence plusieurs de mes biais interprétatifs qui complètent les données répondant à la question suivante : de quels incidents critiques fais-je l'expérience en salle de classe?

5.8.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Lorsqu'aucune capture vidéo ne permet un retour sur un incident, je présente les propos de mes collègues. Bien que leur nom soit présent dans mes verbatims, voulant protéger leur anonymat, je leur attribue un pseudonyme (ex. : ENS1, ENS2, etc. dans le cas des données tirées du verbatim de mon journal de bord audionumérique et Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia dans le cas des participantes aux entretiens). Nous sommes un peu plus de cent membres du corps enseignant à travailler dans l'école… mais selon le champ et le cycle dans lequel nous œuvrons, nous sommes divisés en trois grandes salles du personnel (excluant les bureaux des enseignantes

et enseignants d'éducation physique et de musique). De plus, comme je l'ai mentionné précédemment, j'ai très peu fréquenté une des trois salles et davantage les deux autres. Ce faisant, le nombre d'enseignantes et d'enseignants avec qui j'étais en interaction s'en trouvait réduit à deux salles sur trois. J'exerce donc une certaine retenue en proposant des catégories plus larges quant au cycle auquel enseignent mes collègues. Sur ce même fil de pensée, je demeure intentionnellement floue en ce qui a trait à leur ancienneté.

Les propos de mes collègues, cumulés dans mon journal de bord audionumérique au fil de l'année ou dans les verbatims des entretiens, sont exposés subséquemment à mes incidents, et ce, selon le sens le plus évocateur pour comprendre la teneur de mon vécu. Cependant, chaque incident vécu en cours d'année n'a pas été d'emblée commenté : dans le naturel d'une conversation, certains propos bifurquaient. De surcroit, couvrant aussi les exigences d'une tâche d'enseignement, je ne passais pas mon temps à discuter dans la salle du personnel. Donc, les commentaires de mes collègues n'étaient pas toujours formulés en référant à l'incident avec lequel je le relie dans l'ordre ci-dessous. Toutefois, plusieurs données émergentes de leurs propos sont cohérentes avec certaines visions opposées ou similaires au cœur de chacun de mes incidents et me permettent certains croisements. Dans une dialectique entre ce que je suis et ce que je deviens,

> C'est à même ce mouvement que s'organise alors un processus de construction identitaire qui oscille entre deux pôles indissociables : l'identité personnelle de l'individu, son sentiment propre d'exister et de se différencier de l'autre, et l'identité sociale, son rapport avec différentes communautés porteuses de culture. (Rondeau, 2017, p. 316)

Donc, entre les distinctions qui différencient et les similitudes qui allient, ma construction identitaire est abordée à travers « la différence » et « l'appartenance commune » (Dubar, 2000, p. 3). Ce sont sous ces intitulés que les données servant à répondre aux questions suivantes se trouvent : quelles similitudes y a-t-il entre mes représentations des incidents critiques dont je fais l'expérience en salle de classe et les représentations que mes collègues ont des incidents critiques; quelles distinctions y a-t-il entre mes représentations des incidents critiques dont je fais l'expérience en salle de classe et les représentations que mes collègues ont des incidents critiques? Ainsi, c'est en naviguant entre le *moi*, le *eux* et le *nous* que je mets en évidence les ressemblances et les différences entre mes représentations et les leurs.

5.8.5. L'analyse thématique

Pour comprendre l'opacité[32] de mon expérience et de celle de mes collègues, j'effectue une synthèse construite au fil de l'émergence des thèmes qui m'ont paru saillants tant en cours de la collecte de données qu'au cours de l'écriture. Je conclus chacun de mes récits en mettant en évidence de façon synthétique les tensions qui me paraissent saillantes, même si plusieurs chevauchements sont possibles (ex. : dans un incident peuvent se retrouver plusieurs tensions, mais j'ai accordé la priorité aux apports possibles de la compréhension des thématiques). Bref, les données se trouvant sous ces intitulés complètent les questions suivantes : quelles représentations des tensions est-ce que je construis à la lumière des incidents critiques vécus en salle de classe; quelles similitudes y a-t-il entre les représentations des tensions que je construis à la lumière des incidents critiques vécus en salle de classe et les représentations que mes collègues ont de ces tensions; quelles distinctions y a-t-il entre les représentations des tensions que je construis à la lumière des incidents critiques vécus en salle de classe et les représentations que mes collègues ont de ces tensions?

5.8.6. Les particularités stylistiques

Pour accroitre la fluidité du texte, des ratures et des crochets sont employés lorsque l'oralité s'éloigne des normes de la langue écrite (à l'exception d'extraits où les corrections nuisent à la compréhension de l'extrait). Notons aussi que les citations mises entre guillemets renvoient au verbatim de mon journal de bord audionumérique, au verbatim des entretiens (identifiés par l'acronyme E suivi de la lettre du pseudonyme (ex. : EA pour l'entretien avec Arielle) et au verbatim de mes séquences vidéo.

Je vous invite dans mon école, le temps d'une année scolaire, là où mon vécu s'est construit au fil de mes interactions et là où les propos de mes collègues encadrent, de leurs similitudes ou de leurs disparités, ma compréhension des tensions professionnelles dont j'ai fait l'expérience.

[32] Au sens littéraire, ce terme fait référence au caractère secret d'un élément. Considérant que ma recherche ouvre une embrasure dans l'intimité de ma profession et qu'elle révèle un vécu qui passe habituellement sous silence, je choisis d'employer ce nom.

6. Résultats : J'ai construit mon identité

Au fil des interactions se construisent des représentations de soi, de la profession, de l'autre et de la francophonie. Les rapprochements et les distanciations entre mes représentations, celles de mes collègues ainsi que mes observations sont approfondis dans ce sixième chapitre. La recherche de congruence, soit la cohérence « avec soi à un moment précis de son histoire personnelle » (Gohier et collab., p. 8), ainsi que des tendances vers l'individualisation et la neutralité sont mises en évidence.

6.1. Le rapport à soi

Même si d'autres incidents au cours de ma recherche ont souligné l'importance du rapport à soi, les incidents qui sont regroupés ci-dessous – portant sur le bavardage et sur les commentaires dépréciatifs que formulent les élèves – illustrent la prégnance du poids de la congruence dans « la représentation que [l'enseignant ou] l'enseignant a de lui, comme personne, et de celle qu'il a des [enseignantes et des] enseignants et de la profession » (Gohier et collab., 2001, p. 9). Ces incidents témoignent des représentations que quelques collègues ainsi que moi-même nous faisons de la norme scolaire ainsi que des interventions idéalisées que nous aimerions mettre en branle et qui se construisent au sein d'incessantes micros-ruptures de l'ordre scolaire qui nécessitent, dans la recherche d'un équilibre bienveillant, un usage de soi. Les incidents qui suivent sont précédés de données tirées de mon autobiographie et suivis des représentations de mes collègues ou de mes observations lors de mes autoconfrontations.

6.1.1. Tensions liées aux bavardages dans les aires communes

> En 2011, j'ai noté dans mon autobiographie un incident s'étant déroulé à la bibliothèque. Alors que mes élèves arrivaient par vagues à la bibliothèque, je les suivais, fermant la marche derrière les élèves les plus *lents*. Alors que je franchissais le seuil de la bibliothèque, un élève a fait un bruit excessivement aigu. Immédiatement, d'un signe de la main, je lui ai signifié de s'assoir. Il s'est exécuté. La tête basse, fuyant

> mon regard, il semblait gêné. Il pensait que j'étais probablement encore dans le corridor au moment de son excès vocal et il ne s'attendait pas à se faire prendre.
>
> Dans la salle adjacente se trouvait ma directrice adjointe de l'époque. Elle s'est rapidement présentée et s'est exclamée d'un ton exaspéré :
>
> - Mais qui est-ce qui a fait ce bruit-là?
>
> Calmement, j'ai levé un pouce en l'air pour lui signifier que tout était réglé. À ce moment, j'ai interprété son regard réprobateur comme une indignation : elle, déçue d'un contrôle lacunaire… et moi, conséquemment, offensée qu'une telle étiquette me soit attribuée... Parce que la période s'était pourtant déroulée à merveille, hormis cette vocalise! Certes, son intrusion dans ma gestion de classe me donnait l'impression que les comportements de mes élèves, en dehors des murs de ma classe, reflètent les représentations que l'on se fait de mes compétences en gestion de classe.

Comme dans l'incident noté dans mon autobiographie, les incidents du 17 octobre au 9 novembre 2018 se déroulent à la bibliothèque. Ils concernent des élèves du groupe B : Léa, Rachel, Adeline et Fanny.

Depuis le début de l'année, j'arrivais difficilement à saisir les personnalités de Léa et de Rachel. Je sentais qu'elles voulaient plaire et être reconnues, mais elles le faisaient peut-être un peu maladroitement. J'avais remarqué qu'elles arrivaient toujours en classe à l'heure, avaient toujours leur matériel scolaire et avaient toujours complété leurs devoirs. À mes yeux, leurs ongles, leur maquillage et leurs cheveux étaient parfaitement soignés. Ce qui m'irritait était que Léa me demandait sans cesse de confirmer chacune de ses réponses. En début d'année, elle me paraissait être une perfectionniste.

Cela dit, j'avais l'impression qu'elle ne souriait jamais de façon authentique. À mon sens, elle souriait de façon exagérée et en se dandinant, un peu comme le ferait un enfant qui demande une troisième part de gâteau, et ce, seulement lorsqu'elle voulait me demander quelque chose. À la suite de ma réponse, positive ou négative, son sourire semblait fondre avant même de s'éloigner de mon bureau. Parfois, elle laissait fuir un petit remerciement d'un ton sec suivi d'un soupir, ou alors j'avais droit à une *onomatopée* sur un ton descendant : « Ah! » Au fil de mes observations,

je tentais de découvrir qui elle était : serait-elle une perfectionniste que j'exaspère parce que le travail l'expose à de possibles imperfections?

Quant à Rachel, depuis le début de l'année, j'avais remarqué qu'elle ne répondait pas à mes salutations lors de ses entrées et sorties de classe. Sur un ton qui me paraissait accusateur, elle levait parfois la main sans poser de questions, mais semblait s'affairer à l'art de la dénonciation :

- On n'a jamais vu cela, vous n'avez jamais expliqué cela!

Quant à leurs résultats scolaires en français, Fanny et Adeline n'avaient pas la même facilité que Léa et Rachel. Peut-être était-ce parce qu'elles étaient plutôt distraites et semblaient prêter peu d'attention à la matière? Selon mes observations, elles faisaient les exercices demandés lorsque ceux-ci comptaient, mais j'avais l'impression qu'elles préféraient bavarder chaque fois qu'elles en avaient l'occasion. Je me représentais Fanny comme une personne joviale. À mes yeux, elle semblait manifester une certaine naïveté et était toujours la première à croire mes blagues exagérées. Quant à Adeline, je trouvais qu'elle affichait à la fois une certaine douceur et un besoin de revendiquer, sans toutefois avoir l'argumentaire nécessaire. Entre copines, je captais souvent les bribes de ses conversations qui tournaient autour des mêmes sujets : ses relations amoureuses et son apparence physique.

Ce quatuor féminin se trouve dans un groupe où l'ambiance en début d'année était décrite dans mon journal de bord audionumérique comme dynamique, mais chaleureuse. J'avais l'impression que je chérirais ce groupe parce que j'aime les *gentils élèves dissipés*! Je sentais les élèves réactifs, mais curieux et majoritairement travaillants. Toutefois, mon impression de bien-être dans cette classe s'est dégradée au fil de l'année parce que les incidents récurrents avec ce quatuor ont confronté la construction des représentations de moi-même.

6.1.1.1. Incident du 17 octobre au 9 novembre 2018

Le 17 octobre 2018, à la bibliothèque, j'ai pris quelques minutes pour présenter des livres que les élèves du groupe B pouvaient choisir lors d'un projet de lecture. Rachel, Adeline, Léa et Fanny étaient assises à deux tables les unes près des autres. Léa et Fanny chuchotaient. Je leur ai demandé de se taire. Elles m'ont alors offert ce qui me paraissait être un grand et faux sourire. À mon sens, il s'en est suivi des échanges de regards complices entre elles. Toutefois, elles se sont

tues et ont cessé d'interrompre mes explications. Pourtant, elles ne semblaient pas pour autant écouter. J'ai rapidement terminé mes explications et je leur ai laissé le choix entre ma proposition de livres ou la possibilité de fouiller dans les rayons.

Évidemment, personne n'a choisi mes propositions. Tous les élèves circulaient entre les rayons de la bibliothèque à la recherche d'un livre qui leur plairait. Ils semblaient bien contents d'avoir le choix. L'ambiance était décontractée. La bibliothécaire et moi fourmillions afin d'aider tout un chacun.

Après une dizaine de minutes, plusieurs élèves avaient arrêté leur choix. Ils se sont assis à une table et ont entamé leur lecture. Fanny s'est mise à s'esclaffer de plus belle avec Léa. Je me suis approchée pour comprendre ce qui se passait. Léa avait choisi un livre un peu enfantin dans lequel se trouvaient plusieurs images. Ne connaissant pas ses capacités de lectrice encore, je lui ai confirmé que j'aurais préféré qu'elle prenne un livre de son niveau, mais, qu'avant tout, je voulais qu'elle choisisse un livre qu'elle lirait et non un qu'elle ferait semblant de lire. Elle était complètement en accord avec moi et a souligné mon bon sens. Elle m'a dit qu'elle commencerait ce livre et qu'elle en choisirait un autre au besoin. Les filles se sont calmées un tantinet.

Deux minutes plus tard, alors que j'aidais d'autres élèves dans leur recherche, les fous rires ont recommencé. Je suis intervenue de façon silencieuse. Elles se sont assises de nouveau quelques minutes, avant de recommencer de plus belle. Je me suis approchée et je leur ai expliqué gentiment qu'elles empêchaient les autres de lire et que, par respect, j'avais besoin de leur collaboration. Deux minutes plus tard, les fous rires, plus discrets, avaient repris. J'ai pris mes effets personnels et me suis déplacée à la table adjacente à la leur en leur lançant un regard réprobateur. J'avais néanmoins confiance qu'elles arrêteraient. Probablement parce qu'elle se sentait la cible de mon geste accusateur, j'ai eu l'impression que Léa s'était sentie insultée et qu'elle s'était fâchée contre Fanny :

- C'est de ta faute si je me fais chicaner, là, la *prof* pense que c'est moi qui *niaise*, c'est toujours comme ça!

Puis, selon mes représentations, Léa s'est mise à bouder. J'ai pensé qu'il y avait peut-être une dynamique malsaine entre ces deux amies. Fanny n'avait pas réagi plus qu'il ne le fallait et avait conservé un sourire que je percevais comme niais. Je ne savais pas si elle était habituée ou si elle camouflait son inconfort, mais cette bouderie m'était apparue enfantine pour une fille de 15

ans. Désormais, elles peinaient à poursuivre leur lecture. Je m'interrogeais : ces filles qui réussissent bien en classe pourraient-elles être du genre à essayer de repousser les limites?

***

Le 9 novembre 2018, au cours de notre deuxième sortie à la bibliothèque de l'école, j'ai rappelé cette fois les règlements de façon explicite avant notre départ de la classe afin de prévenir les débordements. Avant de quitter la salle de classe, je les ai écrits au tableau et j'ai réitéré mes exigences quant aux emplacements des élèves. Une fois à la bibliothèque, j'ai vite constaté que Léa et Fanny, même séparées, trouvaient le moyen de chuchoter à distance et de ricaner. Je me suis assise près d'elles. Je me disais : la prochaine fois, je les séparerai davantage en imposant des emplacements encore plus distants. Cette situation me poussait à réfléchir : ces élèves devaient apprendre à s'autoréguler et le fait de les séparer ne permettait pas le développement de cette capacité. Pour apprendre à vivre-ensemble, ne faut-il pas être exposé à l'ensemble? Vers la fin de cette période passée à la bibliothèque, Fanny a formulé un commentaire qui me laisse croire qu'elle devait apprendre à se comporter correctement dans une bibliothèque :

- On n'a pas le droit de chuchoter à la bibliothèque?

6.1.1.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Lors de sorties à la bibliothèque, j'ai l'impression que les comportements de mes élèves reflètent un savoir-vivre idéalisé et exposent mes compétences en gestion de classe. Ce sentiment d'exposition de soi est une représentation partagée par Maria. J'ai moi-même assisté à l'incident que celle-ci a vécu le 7 novembre 2018.

Cette enseignante avait amené son groupe à la bibliothèque de l'école. Je m'y trouvais également parce que je m'affairais à planifier une autre activité (oh combien chronophage, mais oh, combien fabuleuse selon mon humble avis). Dans mon journal de bord audionumérique, j'ai relevé, à la suite de mes observations, que j'avais l'impression que les élèves du groupe de Maria avaient sagement lu pendant 1 h 10. Cinq minutes avant la fin de la période passée à la bibliothèque, elle avait énoncé une dernière consigne préparatoire au prochain cours qu'ils auraient ensemble, puis dans un non-dit implicite, les élèves se sont mis à discuter entre eux. À ce propos, selon Béatrice et Kim, les élèves de l'école partagent cette croyance implicite lorsqu'ils terminent la matière et que le personnel enseignant les invite à ranger leur matériel. Certes, cette croyance forme, à mes yeux, un allant de soi.

Lorsqu'une intervenante est entrée trois minutes avant que la cloche ne retentisse, elle s'est approchée d'une bande d'élèves et les a disputés, leur reprochant de ne pas être silencieux dans une bibliothèque. Maria semblait mal à l'aise. Elle m'a d'ailleurs confié sur l'heure du diner qu'en jouant son rôle à sa place, elle avait eu l'impression que cette personne insinuait qu'elle n'avait pas une bonne gestion de classe, alors que ces élèves avaient été si gentils tout au long de la période.

6.1.2. Tensions liées aux bavardages en classe

Dans mon autobiographie, j'ai noté que jadis élève, alors que j'avais 14 ans, mon enseignante en biologie avait placé deux par deux les pupitres de la classe. À côté de ma meilleure copine, je me souviens que je n'avais pas la maturité de me taire. Plutôt que de nous séparer, cette enseignante intervenait sans relâche. Plutôt que de nous changer de place, elle disait que nous devions demeurer côte à côte et apprendre à nous autoréguler. Selon elle, nous séparer aurait permis de régler le problème, mais nous n'aurions pas appris à parler aux bons moments. Je ne me souviens plus si cette technique avait fonctionné. Toutefois, chose certaine, en cours d'année, mon appréciation pour cette matière et cette enseignante avait décliné parce qu'elle nous avertissait sans cesse et nous donnait l'impression de ne pas nous aimer.

Maintenant enseignante, j'ai l'habitude d'intervenir pour que cesse le bavardage. Ma première intervention est souvent de me taire et d'attendre environ cinq secondes. Au fil de ma carrière comme dans mon groupe A, j'ai constaté que cette façon de faire fonctionne presque à tout coup. Sinon, je demande le silence autrement : parfois, l'index sur la bouche, je m'approche d'un élève qui bavarde; j'éteins les lumières et les rallume; je commence l'enseignement en chuchotant; je mime des vagues qui s'échouent sur leur tête; j'interpelle un élève inattentif… Ou énonce sous forme de question ma célèbre phrase :

- On atterrit?

Bref, j'attire leur attention et cela fonctionne! Je n'ai jamais senti que je perdais le contrôle même si dans certains groupes je savais que si je demandais le silence, ils avaient besoin d'un petit retard, quelques secondes à peine, avant de s'exécuter. Certes, il m'est arrivé de sortir ma grosse voix et de les surprendre, mais je n'en ai que très rarement ressenti le besoin. De plus, ma voix a la fâcheuse tendance

> de m'abandonner dès les premiers signes de maux de gorge. Je préconise donc l'obtention du silence à l'aide de ma douceur et fais appel à leur complicité… ce qui, je l'avoue, contraste peut-être avec leur vécu d'élève.
>
> De surcroit, j'ai aussi observé qu'un changement de routine ou une prise de possession de matériel équivaut souvent à leurs yeux à un *espace gratuit de bavardage*. À titre d'exemple, depuis mes débuts en enseignement, j'ai remarqué que dès que je demande aux élèves de sortir leur agenda pour y noter quelque chose, un bourdonnement de voix s'élève le temps du mouvement puis s'apaise une fois le geste terminé. Si les élèves sont invités à l'agora pour assister à une représentation théâtrale, il suffit que l'interprète leur demande de fermer leur cellulaire pour que les chuchotements émoustillent la salle puis cessent une fois la tâche effectuée. En classe, consciente de ce drôle de lien existant entre les mains et la bouche, j'ai toujours eu confiance qu'un retour au calme était imminent lorsqu'un mouvement leur était exigé et, ce faisant, les poussait à vouloir bavarder de façon passagère. Je considère donc négocier les espaces de bavardage avec exigence, assurance et patience… comme une main de fer dans un gant de velours.

Comparables aux précédents, mais s'étant déroulés en classe, les incidents du 31 août 2018 au 13 mai 2019 concernent les mêmes élèves (Adeline, Fanny, Léa et Rachel). Ils mettent en lumière les représentations de moi-même qui se construisent au fil des négociations entre les besoins individuels (besoin de communiquer) et les besoins collectifs (besoin d'un climat propice à la lecture) de mes élèves.

6.1.2.1. Incident du 14 novembre 2018 – 13 mai 2019 (1re partie)

Le 31 août 2018, pendant que nous notions à l'agenda le contenu des prochains cours, j'étais concentrée sur ce que j'écrivais et ne regardais pas mes élèves du groupe B. C'était la première fois de l'année que j'écrivais au tableau, la première fois de l'année que j'exposais ma calligraphie particulière à leur regard qui me semble parfois critique. Alors que j'écrivais *publicité sociétale*, une élève, qui s'adressait à sa voisine, s'est exclamée :

- *Beurk*… mais c'est quoi ça?

J'ai repris son commentaire en riant parce que je trouvais sa spontanéité amusante. Je ne riais pas d'elle, mais je répétais sur un ton moqueur son commentaire. Ayant les yeux rivés sur le tableau, je ne voyais ni la personne qui avait formulé ce commentaire ni la réaction qu'avait suscitée ma répétition amicale. Puis, j'ai choisi de ne pas me retourner et de ne pas faire face à mes élèves : j'évitais de constater la réaction de mes élèves. Je ne voulais pas me laisser ébranler parce que je me sentais déjà un peu coupable de ne pas avoir agi de manière professionnelle. Je présumais qu'elle s'était probablement retournée vers ses pairs pour échanger un regard qui, à mon sens, serait hypocrite : cherchant des alliés dans le camp *élève contre enseignante*… et je n'avais pas envie de le savoir. Je préférais donner l'impression que j'étais confiante dans mon humour; néanmoins, au fond de moi, la culpabilité me rongeait. J'avais peur de regarder la vidéo. Je n'étais pas certaine de vouloir voir son regard face à mon commentaire. Je penchais vers l'ignorance volontaire parce que je craignais que le fait de voir la réalité change mon approche envers l'élève en question.

6.1.2.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation

- 1 h 50 min 31 s, ma concentration est sans cesse divisée entre mon écriture au tableau, mon agenda et les élèves de la classe (que je connaissais encore très peu).

- 1 h 50 min 42 s, mes mouvements corporels m'indiquent que je cherche à confirmer que les élèves portent bel et bien attention : je fais des va-et-vient entre mon écriture au tableau, mon agenda et une légère circulation entre les deux premières rangées de pupitres.

- 1 h 51 min 9 s, parce que la première rangée de pupitres est libre, je m'approche de la deuxième rangée, probablement afin d'être plus près de mes élèves.

Mon attente est la suivante : que tous écrivent. J'avertis un élève qui n'écrit pas, mais je suis consciente que Fanny et Léa chuchotent. Dans le feu de l'action, j'ai interprété leur chuchotement comme une réaction par rapport à mon écriture ou à la matière. Il est vrai que, souvent, j'interprète les chuchotements comme liés à de l'incompréhension. Cette représentation a été entérinée par la question de Fanny qui me demandait ce que signifiaient les chiffres au tableau. Après une courte réponse, soucieuse que ce soit clair pour tous, je me suis empressée d'écrire au tableau les qualificatifs correspondant à ces chiffres (jours, périodes, etc.). Mais Fanny et Léa se remettent à la tâche un bref instant, puis recommencent de plus belle leurs échanges. Ces intermittences entre leur annotation et leur discussion se poursuivent en toute discrétion… à peine audible. Puis, Fanny commente mes explications en utilisant un vocable relié au dégoût et met en question la nature de la notion à voix basse, révélant par le fait même qu'elle a eu une réaction par rapport à une notion qu'elle ne connait même pas. Son commentaire s'adressait à sa collègue. Amusée et complice, j'ai répété impulsivement, en me retournant vers les élèves, son commentaire que je trouvais mignon : « J'aime ça comme commentaire : [*beurk*, c'est quoi ça?] » (V31/08/18-1 h 56 min 37 s). Toutefois, je n'ai pas regardé les élèves.

Elle aussi a ri. J'ai interprété son rire comme mesquin ou hypocrite. Ne connaissant pas encore très bien mes élèves et interprétant son rire comme sournois, je regrettais mon élan. Je me suis avancée vers la deuxième rangée, mais j'ai gardé les yeux rivés à mon agenda. Restant sur mes impressions, j'ai rapidement enchainé et remis les élèves à la tâche, tout en retournant au tableau.

En visionnant la vidéo, je me suis rendu compte que l'élève riait réellement avec moi, qu'elle était vraiment complice. Je comprends aussi que les chuchotements incessants ne sont pas reliés à quelconque jugement sur mon écriture, sur la matière… Ou, encore, à une certaine résistance face au travail. Ces chuchotements ainsi que les échanges de regards entre les deux avaient débuté avant même cette tâche d'écriture dans l'agenda. Confirmée par une question sur les chiffres, je pensais que leurs chuchotements étaient liés à de l'incompréhension. Sentant les élèves encore et toujours dissipées, je suis demeurée en position d'alerte. Toutefois, au moment de cette blague, je n'ai pas pu prévoir leur complicité parce que je n'avais pas de confirmation quant à leur assiduité à la tâche.

Certes, dès les balbutiements de ma collecte de données, j'ai eu la chance de reconnaitre les bienfaits de la captation vidéo en salle de classe. Après ce visionnement, un lien de confiance a pu s'établir, lien sur lequel j'avais mis un frein considérant ma mauvaise interprétation d'un rire que je croyais non partagé.

6.1.2.3. Incident du 14 novembre 2018 – 13 mai 2019 (2e partie)

Le 14 novembre, en début de période, alors que les élèves bavardaient, je me suis tue en attendant le silence. Mon décompte de cinq secondes ne s'était pas encore écoulé lorsque Rachel me dit :

- Mais non, mais madame, vous devez vous fâcher! Vous êtes trop fine! Sinon, ils ne se tairont pas!

Son commentaire m'a fait réfléchir. Oui, à mon sens, les élèves de ce groupe-là étaient un peu plus indisciplinés en ce qui concerne le bavardage, surtout lors de la troisième période. En revanche, j'avais l'impression qu'ils participaient passionnément aux activités. Comment développer le réflexe de se taire qui ne semble pas intrinsèque chez eux en raison, peut-être, d'une culture scolaire différente de mon approche? Comment contrôler tout en les amenant vers l'autocontrôle? J'y suis toujours arrivée grâce aux liens affectifs et à force de patience. Est-ce que cela prend plus que cinq secondes en cette fin de première étape? Peut-être que oui! Est-ce qu'à

long terme c'est plus payant en ce qui a trait à l'investissement, à l'autorégulation et à l'engagement de l'élève? Mon expérience me laissait croire que oui. Lors de cette période, je n'ai pas élevé la voix, et les élèves se sont tus en moins d'une dizaine de secondes. Néanmoins, selon moi, ce commentaire m'exprimait une représentation de l'autorité à laquelle Rachel, et peut-être certains de ses pairs, était habituée.

***

Le 22 novembre 2019, j'ai commencé la lecture et l'analyse d'un nouveau roman avec les élèves. Plusieurs élèves qui avaient emprunté le livre à la bibliothèque l'avaient oublié dans leur casier. Comme je l'avais prévu, j'ai permis aux élèves d'aller chercher le livre dans leur casier pendant les cinq premières minutes de la période. Dans mon journal de bord audionumérique, j'ai souligné le fait qu'en visionnant mon enseignement, je serais sans doute déçue de moi-même, d'avoir laissé un peu trop aller les conversations insignifiantes de ces élèves, d'avoir manqué de contrôle! Plusieurs pensées servaient à me justifier :

> Oui, ils sont bavards, mais en même temps, en leur attribuant cette caractéristique, c'est moi qui leur donne cette permission-là en tolérant l'espace de ces cinq secondes. La ligne est mince entre la stimulation et la place de leur engagement; avoir le silence complet et avoir des élèves qui s'endorment ou avoir des élèves qui exagèrent et que l'on doit rappeler à l'ordre, mais qui participent allègrement... J'ai l'impression qu'il y a une tension entre l'engagement et le contrôle, à travers la prise de parole. Aussi, ce n'est pas le bavardage qui m'exaspère dans ce groupe, c'est de devoir intervenir avec récurrence auprès des mêmes élèves… c'est de me rendre compte que je suis limitée dans mes moyens parce qu'outre la répétition, je ne sais pas de quelle façon il me serait possible de leur enseigner l'autorégulation. (JDB, p. 58)

6.1.2.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation

Lors du visionnement, le nœud de la difficulté semble résider dans la négociation des besoins collectifs et individuels. En effet, déjà, avant même que la cloche ne sonne, la classe fourmille.

- 9 min 24 s, « Avez-vous vos livres? », leur ai-je demandé dès leur entrée en classe (V22/11/18- 9 min 24 s).

Plutôt que de s'installer à leurs pupitres, certains élèves retournent à leur casier; d'autres m'expliquent qu'ils ont oublié de l'emprunter :

• 9 min 42 s, la cloche sonne, et les élèves ne sont pas — comme à l'habitude —, assis à leur place.

Lorsqu'ils prennent place finalement à leur pupitre respectif, j'ai l'impression que l'ambiance en ce début de période n'est pas propice au travail. C'est en visionnant la vidéo que j'en ai compris la raison. Certes, les multiples mouvements en début de période n'ont pas dû aider à donner le ton. Toutefois, Adeline a vécu quelque chose qu'elle tenait à partager avec ses copines. Selon moi, son besoin de *vider son sac* ainsi que les multiples mouvements faisant fluctuer l'attention que je portais au groupe semblent lui avoir laissé l'espace de tenter de le faire en toute discrétion… mais pas suffisamment discrètement parce que son attitude a créé un effet boule de neige.

• 12 min 13 s, le ton baisse, soit 2 minutes 31 secondes après que la cloche ait retenti, je m'assois à mon bureau afin de prendre les présences. Une élève vient me parler à mon bureau. Pendant ce temps, tous ne se taisent pas immédiatement. Lorsque l'élève retourne à son pupitre, je fais un rappel oral sur un ton doux, mais cela ne suffit pas. Je fais semblant de me lever, arrête à

la moitié de mon mouvement en ajoutant un « chut » (V22/11/18- 12 min 34 s) et tous plongent dans leur livre, sauf Adeline et deux copines derrière elle. Adeline ne lit pas, elle me surveille subtilement.

- 12 min 57 s, une seconde élève se lève et me pose une question de compréhension. Dès que mes yeux quittent le groupe, Adeline poursuit son histoire à voix basse.
- 13 min 33 s, l'élève se rassoit. Je refais « chut » (V22/11/18- 13 min 33 s), Adeline feint de prendre son livre, puis recommence à parler de plus belle.
- 13 min 43 s, une troisième élève vient me poser une question. Adeline poursuit.
- 14 min, cette troisième élève retourne s'assoir et j'interpelle l'élève dissipée : « Adeline » (V22/11/18- 14 min). Elle se tait, puis reprend d'un ton très discret. Je me lève, fais deux pas vers elle. Elle reprend son livre.
- 14 min 36 s, Léa entre en classe et vient me montrer sa note motivant son retard. J'échange avec elle, puis je l'accompagne jusqu'à son pupitre. Je voudrais intervenir auprès d'Adeline, mais Léa retient mon attention. De son pupitre, Léa me fait part de certaines informations personnelles importantes. Pendant ce temps, Adeline reprend de plus belle son histoire. Un quatrième élève commence à agacer son voisin. Un cinquième entre en classe pendant que Léa se lève pour se prendre un livre… Il y a trop de mouvements! Je ne démontre aucun signe d'énervement. J'ai la conviction qu'ils ne liront pas, et je suis prête pour la suite des choses.

En m'observant sur l'image de la vidéo, je perçois que ma posture détendue ne traduit en rien les pensées qui se bousculaient pourtant dans ma tête. J'ai l'impression de ne pas être en train de vivre un incident : je suis en contrôle de chaque petit écart. Curieusement, je craignais que cette vidéo ne reflète pas une image de moi fidèle à celle que j'idéalise, alors que ce sont plutôt les va-et-vient exceptionnels attribuables au changement de routine qui justifieraient peut-être l'effet boule de neige que j'ai ressenti.

6.1.2.5. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Entre l'individualité des besoins d'apprentissage sociaux et la cohérence d'une consigne pour tous, certains paradoxes existent chez moi lorsque je subis des irritants récurrents. Ceux-ci sont partagés par des collègues comme Heidi, qui traite des dynamiques multipliées, et par ENS4, ENS10 et Maria, qui réfléchissent aux interventions par rapport au respect des droits de la personne.

L'intervention enseignante prend en compte une compilation de faits dans une « vision panoramique » (EH, p. 10). À titre d'exemple, les multiples demandes individuelles (aller aux toilettes, à la buvette et à son casier pour y récupérer du matériel scolaire oublié pour une période) irritent Maria. Une préoccupation pour respecter les droits de la personne est prégnante dans les propos d'ENS4, d'ENS10 et de Maria. Cette dernière affirme ne pas vouloir entraver les droits des élèves et souhaite que ces derniers soient dans des dispositions optimales pour se concentrer. En début d'année, un parent avait d'ailleurs demandé à rencontrer la directrice adjointe après une intervention où ENS4 avait refusé que son enfant quitte la classe pour se rendre aux toilettes. Craignant des allégations pleurnichardes, c'est la raison pour laquelle ENS10 affirme ne plus restreindre les sorties pendant ses heures de classe. En même temps, ces diverses demandes et multiples mouvements individuels perturbent la collectivité… et épuisent selon Maria.

6.1.2.6. Incident du 14 novembre 2018 – 13 mai 2019 (3e partie)

Le 6 février, un écart par rapport à un silence a mis en scène Adeline et Rachel. Quelques minutes après le début de l'évaluation, alors que je m'affairais à répondre à des élèves nécessitant mon aide, je circulais de l'un à l'autre. Adeline et Rachel chuchotaient malgré mes avertissements non verbaux et mes deux ou trois onomatopées quémandant le silence. Devant leur persévérance mal dirigée, je me suis approchée d'elles et j'ai répété ma consigne en les regardant droit dans les yeux et en adoptant un ton fâché :

- Là, ça suffit, je vous ai demandé de vous taire. C'est un examen qui vaut beaucoup de points. Il y a plusieurs élèves dans cette classe qui ont besoin de ce temps-là au complet pour réussir. Alors, par respect pour vos collègues, je vous demande de vous taire ou de sortir!

Elles m'ont regardé dans les yeux sans baisser le regard et j'ai fait de même. Je n'ai pas compris ce regard qui m'a semblé durer plusieurs secondes. Était-ce un affront? Était-ce de la surprise? J'étais certaine de la justesse de mon intervention et certaine de la nécessité d'imposer le silence au nom du respect. Mais, à la suite de cet échange de regards qui me paraissait chargé d'émotions, je me questionnais : ce regard, me livrait-il des indices sur ce fameux lien? Est-ce que les filles voulaient me signifier qu'elles étaient fâchées contre moi, incomprises ou victimes d'une injustice? Est-ce qu'elles jouaient au chat et à la souris parce que j'étais moi, ou parce que j'étais une adulte? Certes, je m'attendais à ce genre d'attitude de leur part parce que cette situation était récurrente : il y avait souvent une escalade dans mes interventions tant et aussi longtemps que je

ne m'imposais pas d'un ton qui incarnait l'autorité. Déjà, cette récurrence et cette obligation de jouer un rôle qui ne me plaisait pas me poussaient à réfléchir : ce qui m'avait le plus dérangé, ce n'était ni un manque de contrôle des élèves ni l'incertitude par rapport à mon intervention; cette situation nécessitait d'éduquer au respect… alors que j'étais sous l'impression de n'avoir que très peu de moyens pour y arriver! Outre mes interventions le nommant explicitement, je me sentais désarmée dans cette situation. Je trouvais exaspérant de devoir sans cesse répéter et rejouer ce rôle. À mon sens, non seulement une intervention visant le contrôle demande de réfléchir à l'impact que j'ai sur le lien que je développe avec chacun de mes élèves, mais aussi, aux moyens dont je dispose pour favoriser ce lien sans mettre en péril le climat d'apprentissage bénéficiant à tous.

6.1.2.7. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Lors de l'incident du 6 février 2019, ce que j'interprétais comme un manque de respect était, en quelque sorte, attendu de la part des élèves que je considère en apprentissage. Selon mes représentations, Adeline et Rachel jouaient leur rôle d'élèves, et c'était à moi de les ressaisir… Des irritants, nommés par Béatrice, Arielle, Maria ou, encore, Heidi, vont dans ce sens. Toutefois, plusieurs distinctions nuancent divers positionnements quant aux représentations de notre responsabilité à l'égard des individus et du groupe ainsi qu'aux effets de nos interventions.

À titre d'exemple, Maria et Béatrice affirment qu'« il faut tenir compte de toute la classe » (EB, p. 5). Toutefois, le simple fait d'intervenir individuellement fait que l'enseignante ou l'enseignant lui-même dérange la collectivité, comme le précisent Maria et Arielle. Celles-ci reconnaissent aussi que même à cet âge, elles doivent encore intervenir pour enseigner à certains le bon moment pour poser une question, la discrétion requise pour aller tailler son crayon, la façon de marcher sans trainer des pieds, etc. Selon elles, il faut différencier les interventions selon les besoins des élèves.

Cela dit, je ne devrais pas autant répéter et je devrais sévir plus rapidement au nom de la cohérence entre les consignes que l'on nomme et l'exemple que l'on donne selon Béatrice. À titre d'exemple, « si moi je ne respecte pas ma propre règle, puis je dis que le respect est important » les élèves vont constater que « je tolère le manque de respect » et, ce faisant, « je me contredis devant les élèves » (EB, p. 29). En même temps, comme Maria et Arielle, Béatrice insiste aussi sur l'importance de la différenciation, tant en ce qui a trait à l'aspect enseignement-apprentissage

qu'à l'aspect gestion de classe. Comme moi, elle considère que les élèves sont encore en apprentissage.

Entre ces similitudes et ces distinctions, j'en comprends qu'une priorité devrait être accordée à un idéal de contrôle et reliée à une justice cohérente sous-jacente aux interventions. En même temps, justifié par certaines caractéristiques des élèves qui sont subjectivement attribuées par les participantes interrogées (Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia), le déploiement d'interventions donnant la priorité à la bienveillance et au caractère situé des situations me laisse croire que ces collègues acceptent les paradoxes que leurs interventions peuvent engendrer. À titre d'exemple, comme Arielle, Béatrice et Heidi l'affirment, un sentiment d'injustice peut découler des interventions. Heidi dit : « J'ai le dos tourné, vous parlez, moi je vous ramène à l'ordre, vous me faites de gros yeux, et là évidemment, c'est le sentiment d'injustice. » (EH, p. 3)

6.1.2.8. Incident du 14 novembre 2018 – 13 mai 2019 (4e partie)

Ma réflexion sur un incident similaire et concernant les mêmes élèves s'est poursuivie le 14 février 2018 alors que Fanny, Léa, Rachel et Adeline m'ont demandé si elles pouvaient s'assoir ensemble étant donné que c'était une activité spéciale de St-Valentin. J'ai acquiescé à leur demande parce que j'avais planifié des activités plus ludiques. Toutefois il m'a fallu répéter l'onomatopée *chut* à maintes reprises. Cette répétition m'a irritée au plus haut point, même si, cette fois, je n'ai pas interprété leur bavardage comme de l'irrespect. Je justifiais leur comportement par le fait qu'elles devaient être surexcitées en raison de l'activité et me représentais leurs écarts comme une forme d'immaturité. Toutefois, c'est au visionnement de la vidéo que je me suis rendu compte qu'elles interprétaient probablement mes interventions comme de l'injustice.

6.1.2.9. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation

Au cours du visionnement, j'ai noté que l'ambiance était détendue. J'ai annoncé aux élèves que je leur avais préparé du chocolat chaud en cette journée de St-Valentin et que nous lirions deux dernières nouvelles que j'aime bien et qui traitent d'amour. Rachel (là où est ajoutée l'étoile sur l'image), à 1 h 44 min 12 s, me demande de lire à haute voix. J'accepte et m'exécute à 1 h 44 min 30 s

- 1 h 44 min 36 s, en même temps que j'entame la nouvelle, je ne remarque pas que Rachel

et Fanny lisent un autre document que la nouvelle proposée (voir l'encadré sur la photo suivante).

(V14/02/19- 1 h 44 min 36 s) :

• 1 h 44 min 46 s, on entend des filles de cet îlot dire que c'est mignon. Fanny et Léa se tapent dans la main (voir l'encadré sur la photo suivante). Un élève de l'îlot central se tourne et les regarde (sous la flèche sur la photo suivante).

(V14/02/19- 1 h 44 min 46 s) :

• Je les regarde et les avertis d'un long « chut » d'une seconde en souhaitant exprimer mon mécontentement (V14/02/19- 1 h 44 min 50 s). Seule Fanny me regarde et me parait repentante (sous la flèche sur la photo suivante).

(V14/02/19- 1 h 44 min 50 s) :

• 1 h 45 min 43 s, Léa chuchote de plus belle pendant que Rachel fait du bruit en essayant d'ouvrir sa bouteille d'eau. Fanny n'est pas du tout attentive à la leçon et s'agite sur sa chaise.

• 1 h 46 min 2 s, je refais un rapide « chut » entre la lecture de deux lignes (V14/02/19- 1 h 46 min 2 s). Fanny et Rachel se regardent. Rachel, à mon sens, a l'air outrée de se faire avertir, alors que Fanny fait un signe lui signifiant que c'est probablement à elle que l'avertissement

s'adressait (voir l'encadré sur la photo suivante). Encore une fois, l'élève de l'îlot central les regarde (sous la flèche sur la photo suivante).

(V14/02/19- 1 h 46 min 2 s) :

• 1 h 46 min 42 s, un élève assis au fond de la classe lance par-dessus deux pupitres un sac de bonbons de St-Valentin vers une autre élève assise au fond. Ne voulant pas attirer l'attention et sachant que ce mouvement ne se reproduirait plus parce que le sac était rendu, je me souviens avoir choisi de ne pas tenir compte de cet écart de conduite. La vidéo révèle que Fanny y a, pour sa part, porté attention et ses mimiques me laissent croire qu'elle a constaté que j'ignorais ce geste.

• 1 h 47 min 3 s, lorsque je les ai averties de nouveau parce qu'elle chuchotait, Rachel a roulé les yeux et Fanny a mimé un fou rire avant de se cacher derrière sa feuille. Adeline ne regardait toujours pas le texte à l'étude et Fanny poursuivait ses échanges sur papier avec Léa.

Bref, tout au long de la lecture, les élèves de cet îlot m'ont paru inattentives. Étant donné l'historique de bavardage associé à ces élèves, même si d'autres ont pu chuchoter ou faire du bruit, je n'ai averti que les personnes de cet îlot. Lors de cet incident du 14 février 2019, j'ai l'impression qu'il est probable que Fanny ait vécu un sentiment d'injustice.

6.1.2.10. Incident du 14 novembre 2018 – 13 mai 2019 (5^{e} partie)

Ce même genre d'incident s'est reproduit le 15 avril 2019 alors que Rachel, Adeline, Fanny et Léa sont sorties de la classe pour aller chercher leur livre. Entre leur retour et leur engagement au travail, ce petit jeu aura duré moins de cinq minutes… mais pour la *combientième* fois dans l'année?

Puis, lors de l'examen du 3 mai 2019, j'avais encore écrit au tableau : *silence = respect*. C'était important pour moi, et j'avais l'impression que ce quatuor ne le comprenait pas. Alors qu'il restait 10 minutes à la période, Fanny, Léa et Adeline ont commencé à chuchoter. Je me suis approchée d'elles, je les ai pointées, et je leur ai dit :

- Là, je m'adresse à vous trois. Arrêtez de parler. Vos collègues n'ont pas terminé, soyez respectueuses!

Selon ma perception, à peine trois secondes plus tard, elles chuchotaient encore. Elles parlaient du code vestimentaire parce qu'Adeline avait un chandail trop court et qu'on pouvait voir son ventre lorsqu'elle enlevait sa veste, ce qui enfreignait le règlement. J'avais ciblé celle qui était en faute au moment où j'observais la scène et m'étais positionnée à ses côtés : Adeline, ai-je chuchoté, arrête de parler, par respect pour les autres.

Et Fanny l'a relancé sur un ton qui m'a paru humoristique :

- *Ben* oui franchement Adeline, tu es irrespectueuse!

En blague… Cette blague, à mon sens, ridiculisait la consigne que je venais d'adresser. Pourtant, je ne sentais pas de méchanceté de la part de Fanny. Je pense vraiment qu'elle voulait faire une blague! Elle me regardait avec un petit sourire qui me semblait complice, non malicieux.

Mais quel drôle de choix de blague! Manifestement, Fanny ne s'était pas rendu compte de l'irritation que ces situations m'occasionnaient si elle était prête à en rire ainsi… alors qu'à mon sens, mes paroles étaient justes : c'était vraiment de l'irrespect!

6.1.2.11. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Au fil de mes incidents, j'ai réalisé que l'irritation devant la récurrence demande que l'on réfléchisse aux limites entre la tolérance et l'impatience. Comme Béatrice, Patricia et Kim l'expliquent, ce sont des adolescents, et repousser les limites fait partie de leur définition de tâche. Toutefois, je remarque certaines distinctions entre mes représentations et celles de certains collègues dont ENS4, ENS5, ENS9, ENS13, ENS16, ENS19 ENS29 et Béatrice. Comme Maria, je semble favoriser la recherche d'une collaboration plutôt que des jeux d'opposition.

Plus en détail, afin de désamorcer une situation tendue avec une ou un élève, Béatrice dit qu'il faut demeurer calme. Bien qu'à l'unisson sur ce principe, au fil de nos discussions en cours d'année, nous n'étions pas toujours en accord : elle, plus réactive et confrontante; moi, plus réflexive et accompagnatrice. J'écoute et admire tout de même les batailles dans lesquelles elle s'engage. Comme d'autres (ex. : ENS4, ENS5, ENS9, ENS13, ENS16, ENS19 ou ENS29), Béatrice va confronter l'élève, à coup de punitions, au nom de ce qu'elle croit juste; accepter la haine et les bouderies, tout en gardant la conviction qu'elle a agi dans l'intérêt du fautif. Elle suggère que « la socialisation » exigerait que l'enseignante ou l'enseignant « ramène la hiérarchie »

(EB, p. 19). S'imposer demanderait que celui-ci « fesse fort une fois », que l'élève « ne rentre pas au prochain cours » (EB, p. 19). Pour contrer ces situations décrites comme « une « game » de pouvoir » (EB, p. 20), il faudrait donner une conséquence, conséquence à laquelle l'élève s'attend de toute façon. Elle dit que les jeunes enseignantes et enseignants, comme elle à ses débuts, ont de la difficulté à accepter de se faire haïr, mais elle reste convaincue qu'une confrontation entre certains élèves et l'enseignante ou l'enseignant s'impose « parce qu'ils ont besoin de se faire éduquer » (EB, p. 20). À l'opposé, Maria dit qu'en raison de sa personnalité, « c'est vraiment rare qu'[elle va] ~~e je vais~~ être en opposition avec [ses] ~~mes~~ élèves. (…) Je suis trop sympathique. Et ça, les élèves le savent. » (EM, p. 5) Selon elle, ce trait de caractère restreint les jeux d'opposition à des « oppositions spontanées » (EM, p. 5).

6.1.2.12. Incident du 14 novembre 2018 – 13 mai 2019 (6e partie)

En cette fin d'année, j'avais pensé utiliser le local d'encadrement pour mettre fin à ce qui n'était pas, à mon sens, de l'ordre d'une explosion comportementale, mais dont la récurrence risquait de me faire exploser. Le 13 mai 2019, j'ai annoncé aux élèves que j'avais indiqué par message courriel les dates d'examen à leurs parents et que je sortirais les bavards pendant cette période préparatoire (de façon beaucoup plus éloquente). J'avais mis les parents dans le coup afin de me protéger de possibles réprimandes dans l'éventualité où j'aurais eu à sortir une ou un élève de la classe en cette période importante pour la réussite de certains. J'ai résumé oralement le message courriel que j'avais envoyé à leurs parents :

- Vous le savez si c'est de vous dont je parle, vous le savez si vous avez de la misère à retenir votre langue! En cours d'année, j'ai averti et j'ai tenté d'éduquer au savoir-vivre en vous demandant de respecter le silence pour favoriser les apprentissages des autres. Mais en cette fin d'année, si vous ne l'avez pas encore compris, tant pis pour vous! Il y en a pour qui ce silence peut faire la différence entre un 60 % et un 58 %. Et l'évaluation en cette fin d'année pèse plus dans ma balance que mon souhait de vous enseigner le savoir-vivre.

Dans ce groupe, à la fin de ma justification, j'avais aussi ajouté une phrase qui se voulait un peu mesquine :

- Je ne pense pas que c'est urgent de discuter de votre sorte de mascara pendant la préparation d'examens, alors je n'aurais aucune gêne à vous mettre à la porte.

Avec franchise, formulé ainsi et reprenant des propos qu'elles avaient tenus le cours précédent, je ciblais sans subtilité les élèves de mon fameux quatuor féminin. J'avais conscience que cette phrase était mesquine, mais l'épuisement de la récurrence justifiait qu'elle ait glissé entre mes lèvres.

6.1.2.13. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

En cette fin d'année, je n'avais fait appel aux parents qu'en voulant me protéger de possibles représailles par rapport à la formalité des évaluations de fin d'année. Parce que je n'avais pas mis le doigt sur ce qui m'agaçait en cours d'année et que ce n'est qu'à la relecture du verbatim de mon journal de bord audionumérique que j'ai pu déterminer que c'était l'accumulation des incidents qui amenait cet inconfort à l'égard du quatuor féminin de ce groupe B, je n'ai pas songé à faire référence aux parents plus tôt comme d'autres participantes me le suggèrent. À titre d'exemple, Patricia dit que lorsqu'une ou un élève lui demande de l'énergie, elle tente « de bâtir ~~ma~~ [sa] relation avec ses parents » (EP, p. 10). Elle fait part de l'exemple d'un élève avec qui la situation était plus difficile :

> Je savais qu'avec lui, ça ne fonctionnerait pas. J'ai géré avec les parents. C'était dur. C'était de l'énergie. Je suis fatiguée, ce n'est pas pour rien. Mais encore là, j'ai délesté aux parents. Ce n'était pas de ma faute. Élevez-le mieux, aidez-moi plus dans ma classe, faites de quoi à la maison! (EP, p. 10)

De plus, à mon sens, l'incertitude émane de ce type d'incident parce qu'aucun n'est d'une grande intensité et qu'aucun ne cadre avec des normes explicites. Selon moi, mon quatuor joue sans cesse sur la ligne de l'acceptabilité. Pris de façon isolée, il n'y a pas matière à expulsion. De plus, mes captations vidéo témoignent de la dramatisation de mes représentations. Certes, je suis convaincue que ces interventions engendrent de l'incertitude parce qu'elles demandent une analyse singulière. Toutefois, j'ai l'impression que la réflexion nécessaire à l'analyse ne s'arrime pas avec le courant en vogue dans mon école.

En effet, afin de trouver des moyens au service de tous, les propos d'Arielle, de Béatrice, de Maria, de Patricia, d'ENS3, d'ENS4, d'ENS16 et d'ENS19 prônent par moment la sanction. D'ailleurs, un cadre d'interventions commun a été mis en place. Cherchant une régularité, un comité regroupant des enseignantes et des enseignants ainsi que des intervenantes et des intervenants a développé en cours d'année une maquette suggérant un cadre d'interventions à

suivre. L'intention est louable : « comme les enseignantes et les enseignants forment la masse critique, le corps administratif de l'école veut que ce soit nous qui prenions en charge le plan de match pour les interventions comportementales » (JDB, p. 131). Comme il en a été mention lors de sa présentation, ce plan souhaite répondre à une recherche de respect de l'autorité de la part du jeune et cherche à réduire les incertitudes vécues par rapport aux interventions comportementales, et ce, surtout en ce qui concerne les interventions lors des surveillances (ex. : rassemblement de jeunes en groupe qui se donnent droit et force, irrespect envers un adulte, etc.). Au nom de la cohérence et de la solidarité, les membres ayant participé à son élaboration en décrivent l'objectif dans les termes suivants : ce plan doit servir de guide afin que tous mettent en œuvre les mêmes interventions.

Selon moi, ce plan s'oriente vers la coercition : il est question de conséquences logiques… toutefois, les exemples suggérés sont d'un ordre logique pour le personnel enseignant, et non pas pour l'élève qui devrait être au cœur de cette logique. À titre d'exemple, ENS29 dit que s'il confisque un cellulaire, il donne aussi une retenue à l'élève par égard aux troubles que cette confiscation lui occasionne (soit d'aller au secrétariat, d'envoyer un courriel aux parents, etc.). Toutefois, si le but est que le jeune apprenne en reconnaissant qu'il est en situation d'apprentissage, pourquoi alors incessamment revenir à des suggestions punitives dans ce plan (retenue, expulsion, suspension)? Comme ENS24 et ENS25 me le confient, il me semble qu'une réflexion sur les écarts aux normes scolaires dans un axe préventif s'avèrerait bénéfique afin d'agir de façon plus proactive et moins réactive. Comme eux, je me demande si ce cadre n'est pas réducteur… est-ce qu'une règle peut s'imposer et apporter une solution à toutes les situations de désordres scolaires? Selon ENS24 et ENS25, le désordre scolaire exige plutôt de faire preuve de jugement.

6.1.3. Tensions liées aux appréciations et aux dépréciations que formulent les élèves à l'égard du travail enseignant

> Jeune enseignante, je parlais beaucoup en salle de classe. Ce faisant, je gardais un contrôle sécurisant sur le déroulement de la période. J'ai noté dans mon autobiographie qu'un jour, une de mes élèves adorées, mais dont les mots glissaient de sa bouche avant même qu'elle n'y réfléchisse, m'avait dit que j'étais la meilleure *prof* de français qu'elle avait eue! Accompagnant ses belles fleurs, elle avait ajouté qu'elle avait défendu son opinion auprès d'un autre élève qui trouvait que je parlais trop, mais

> qu'elle demeurait convaincue de son argumentaire! *Ouille*! Le pot! Sans qu'elle le sache, son commentaire avait voilé son compliment et avait enclenché de profondes remises en question. Au fil des ans, cette petite graine avait germé et il est vrai que désormais, je divise mieux les moments explicatifs, les temps de travail, les discussions d'équipe, etc. Rares sont les périodes pendant lesquelles je m'adresse aux élèves de manière magistrale pendant plus de 15 minutes.

À l'image du commentaire formulé jadis, j'ai senti que mon travail avait été déprécié par Léa lors de l'incident du 29 octobre au 1er novembre 2018, mais aussi par Rachel lors de l'incident du 15 mai 2019. Ce type de commentaires me pose des difficultés : ils menacent les représentations que je me fais de moi-même.

6.1.3.1. Incident du 29 octobre au 1er novembre 2018

Depuis septembre, nous travaillions les notions entourant les publicités sociétales dans le but d'en créer une. Nous avions, deux semaines auparavant, débuté le remue-méninge afin que les élèves réfléchissent un peu d'avance à cette création de fin d'étape. Lors de ce cours, j'avais réexpliqué le projet et leur avais annoncé qu'ils recevraient un document formalisant les consignes dans les cours à venir. La vérité, c'était que j'étais tellement débordée avec les corrections en cette fin d'étape que je peinais à finaliser l'envoi de mes documents à la reprographie à l'avance. Je devais même faire beaucoup de bénévolat et travailler les matins et les soirs, avant ou après les temps scolaires pour lesquels je suis rémunérée.

En dyade, les élèves avaient déjà choisi une cause qui leur tenait à cœur; ils avaient déjà pensé à ce qui pourrait se retrouver sur leur affiche. Lors de ce cours, j'avais aussi fait le tour de chacune des équipes afin de m'assurer de la compréhension et du progrès de tous les élèves. Même s'ils n'avaient pas le document de travail, la consigne écrite au tableau me paraissait claire. Ils avaient même noté la date de remise du travail dans leur agenda. Toutefois, pendant mes explications, je doutais déjà que Léa et Fanny n'aient retenu quoi que ce soit à propos du projet parce que j'avais l'impression qu'elles étaient occupées à terminer leur discussion dans les brefs moments pendant lesquels mon attention n'était pas entièrement sur elles. Parce que je balaie du regard la classe tout en m'y promenant, je percevais que Léa, adossée au mur de la seconde rangée de pupitres à l'avant de la classe, tentait sans relâche de terminer son histoire à voix basse en jouant

au chat et à la souris : le chat regarde au fond de la classe, la souris dit un mot; le chat s'éloigne de mon pupitre, la souris dit une phrase. J'avais dû intervenir auprès d'elles incessamment : je me taisais et posais un regard insistant sur elles; puis j'ajoutais :

- *Chut, chut!*

Brève interruption… puis c'était reparti de plus belle! Je reformulais ma demande :

- *Les filles, s.v.p.*!

De plus, lors des cours précédents, leur équipe avait choisi parmi les sujets figurant sur la liste fournie. Cela dit, leur choix avait l'odeur d'une chambre à débarras[33]. À mon sens, l'octroi de ce temps de travail, désormais inutile, était devenu un espace leur permettant aisément de poursuivre leurs conversations personnelles. Même si je doutais de leur engagement, je pensais qu'elles avaient au minimum compris la tâche qu'elles effectueraient.

En ce matin du 29 octobre 2018, je m'étais levée à quatre heures pour mettre à jour tous mes dossiers. J'avais finalisé la composition d'un message courriel aux parents, préparé un gabarit afin d'encadrer la remise de leur prochain travail, finalisé mes corrections et préparé une grille d'évaluation par les pairs. Lorsque j'avais accueilli ce groupe, je me sentais fin prête. Malgré mon réveil à l'aurore, j'avoue que j'avais probablement plus d'énergie qu'à l'habitude parce que j'avais bu un trop grand café ce matin.

Pendant les sept premières minutes du cours, la majeure partie des explications traitent du projet que les élèves devaient entamer aujourd'hui au laboratoire informatique et terminer lundi prochain. Je m'adressais à eux en ce début de cours afin de répéter les explications déjà données, mais aussi afin de formaliser leur travail à l'aide du document tout chaud, frais sorti de la photocopieuse.

Dès qu'elle a eu en sa possession les documents, Léa semblait exaspérée. De mon point de vue, elle soupirait, roulait les yeux, regardait Fanny avec un air déconcerté, faisait la moue… bref, elle réagissait, certes, sans pour autant sembler attentive. Mais rappelons-nous : j'avais expliqué ce projet et nous avions déjà entamé le travail en classe. La distribution de ces documents ne faisait que concrétiser le travail qui était à faire. Devant son air qui me paraissait ennuyé, j'en avais profité évidemment pour questionner les élèves et m'assurer de leur compréhension du travail apparié à

[33] Comme une *chambre à débarras* est un endroit où l'on met les objets encombrants, j'utilise cette expression afin d'illustrer le fait que le travail semble encombrer leur existence. À mon sens, elles ont choisi rapidement un sujet afin de s'en dégager.

chacun de ces documents. Les volontaires avaient reformulé ce qu'ils avaient compris de la consigne avec facilité. J'avais demandé de nouveau si certains avaient des questions avant de quitter la classe. Personne n'avait levé la main. Les élèves et moi nous sommes donc dirigés vers le laboratoire informatique.

Pendant que les élèves s'installaient dans le local informatique, Léa m'attendait. Un bras accoté sur la table soutenait son bras levé. Je suis allée à côté d'elle pour l'assister. Dans mon journal de bord audionumérique, j'ai reformulé notre échange selon mes souvenirs. Elle dit :

- *Ben là*, je n'ai rien compris! D'un ton irrité.

- Ok, dis-moi ce que tu as compris et on va *faire du pouce* à partir de là! Dis-je avec un réel souci de lui venir en aide.

- *Ben là*, je n'ai RIEN compris! ajoute-t-elle en insistant sur le *rien* avec un ton encore plus irrité.

- Bon, là, tu as compris que tu dois faire une publicité sociétale? dis-je en gardant mon calme, un peu perplexe devant son agressivité. Je m'agenouille à ses côtés. Je cherche à comprendre cette agressivité. Je pose mon regard sur Fanny, afin de tenter de comprendre si j'ai manqué un incident, si cette incompréhension est généralisée. Celle-ci me regarde avec un sourire, mais semble confiante devant la tâche. Elle ne semble pas non plus dérangée par le ton de sa collègue. J'ai étrangement l'impression qu'elle y est habituée.

- *Ben* oui là, mais ça ressemble à quoi? Faut faire combien de PowerPoint? commente-t-elle sans changer d'attitude.

- Non, non, on fait une publicité comme celle qu'on a travaillée en classe et comme celle que tu vois maintenant, devant toi, dans ton document explicatif du projet, répondis-je en m'efforçant de ralentir mon débit. Ralentir mon débit me permet généralement de garder un ton le plus neutre possible.

- *Pis* là qu'est-ce qu'on explique dans l'oral? ajoute-t-elle d'un ton toujours aussi sec.

- *Ben* dans ton oral, tu expliques pourquoi tu as choisi les procédés que tu as choisis : pourquoi as-tu mis ce texte-là en blanc, pourquoi as-tu choisi de positionner ton image ainsi, pourquoi as-tu choisi ce vocabulaire? Tu justifies tes procédés, c'est tout! dis-je toujours aussi lentement.

- Ah! conclut-elle d'un ton grave et déçu.

Finalement, même si l'activité s'est bien déroulée, elle a conservé ce qui me paraissait être une attitude négative. J'ai ressenti une hargne à mon égard tout au long de la période, et ce, malgré qu'elle comprenait désormais et qu'elle s'était mise au travail.

***

Le 1er novembre 2018, à la rentrée en classe, Rachel était venue me voir et s'était placée devant mon bureau pour me parler avant que la cloche ne sonne. Je ne m'étais pas rendu compte que Léa l'avait suivie et qu'elle s'était positionnée sur le côté de mon bureau. Même si j'avais commenté le travail de Rachel au dernier cours et que je lui avais affirmé qu'elle était sur la bonne piste, elle semblait vouloir reformuler la consigne afin de s'assurer de sa compréhension. Dans un esprit bienveillant, j'ai répondu à Rachel que oui, elle avait bien compris. Sur un ton qui m'a paru accusateur, Léa a ajouté une phrase ressemblant à celle-ci :

- Oui, mais ce n'est pas clair là, parce que *vous l'expliquez pas clair là*!

Donc, le ton accusateur que j'avais ressenti la dernière fois était probablement juste. Cette fois, j'ai trouvé Léa extrêmement impolie de le formuler ainsi. Ce qui était vraiment outrageux, c'était que malgré le fait que j'avais expliqué le travail à maintes reprises, c'était moi qui semblais porter l'odieux à ses yeux. À mon sens, c'était pourtant Léa qui tentait de parler en même temps que moi, qui essayait de chuchoter, qui n'était pas à son affaire, qui était dans la lune, qui ricanait. C'était aussi elle qui me donnait l'impression depuis le début de l'année qu'elle n'avait pas besoin de moi pour apprendre… mais elle semblait avoir besoin de moi pour avoir des bonnes notes lorsqu'elle demandait, de manière selon moi hypocrite, la confirmation de chacune de ses réponses. Est-ce qu'elle m'en voulait d'avoir choisi les avertissements en ce temps préparatoire d'examen compte tenu de sa possible immaturité à s'autoréguler et de l'importance qu'elle semblait accorder à ses notes? Est-ce qu'elle m'en voulait de ne pas avoir mis fin définitivement et de manière autoritaire à ses tentatives de discussion et à son esprit oisif, comportement qui aurait probablement été puni par d'autres de mes collègues?

Sur le coup, cela m'avait tellement surpris que j'avais fait semblant de ne pas entendre son commentaire qui était, à mon avis, complètement déplacé. Je me mordais les lèvres pour ne pas lui remettre sur le nez les faits :

- Si tu écoutais, tu le saurais, si tu arrêtais de parler, tu aurais compris!

Je m'étais mordu les lèvres et je m'étais contentée de le penser, parce que je n'étais pas convaincue de la plus-value qu'apporterait des commentaires culpabilisants exprimés sur le coup

de l'émotion! À long terme, je savais que le poids de ce genre de commentaire était plutôt de l'ordre de la vengeance et non éducatif et j'aurais probablement miné la possibilité de créer un lien éventuel avec cette élève. De plus, comme je pensais qu'elle était une leader négative, je ne voulais pas avoir un climat de classe négatif. J'avais essayé de me consoler en me disant qu'elle avait le droit d'avoir l'impression que j'avais mal expliqué. Moi, je savais que je l'avais bien expliqué, mais j'étais prête malgré tout à le lui réexpliquer parce que je suis professionnelle. Pourtant, mettre en scène une apparente distanciation était très difficile parce que cela m'avait insultée.

Alors, j'ai opté pour une confrontation en douceur retranchée derrière des preuves matérielles. J'ai demandé à tous d'ouvrir leur agenda et de s'assurer qu'ils avaient bien noté les informations. Je m'étais dit que Léa et Rachel ne pourraient plus me contredire, qu'elles ne pourraient plus me dire qu'elles ne le savaient pas ou qu'elles n'avaient pas compris.

J'ai donné les consignes une à la fois avec un ton, je l'avoue, un peu infantilisant :

- Prenez un crayon, vous m'écoutez, j'ai vos yeux ici…

Pendant que les filles notaient, un document à la fois, un élève volontaire résumait la tâche. Tous l'avaient déjà écrit dans leur agenda et je l'avais souligné haut et fort en les félicitant. J'avais donc utilisé la compréhension du groupe pour me défendre contre une accusation d'incompréhension individuelle. Je n'aurais jamais parlé ainsi aux élèves de cette classe si je n'avais pas senti que Léa m'accusait d'incompétence. Je n'aurais pas non plus vérifié ce que les élèves notent dans leur agenda si je n'avais pas cherché à me protéger subtilement. Et la cerise sur la coupe glacée : c'est à ce moment-là que Léa a levé la main pour dire qu'elle avait perdu son document!

Ces deux incidents intrinsèquement liés m'ont fait réfléchir. Selon moi, trouver qu'un membre du corps enseignant explique mal, c'est l'insulte suprême! J'ai d'abord tenté dans mon journal de bord audionumérique de justifier cette attitude : peut-être s'est-elle levée du pied gauche? Elle se sentait peut-être stressée par la fin de l'étape. Il est vrai que j'avais distribué plusieurs documents ce matin-là… Était-ce cela qui l'avait stressée, désorganisée? Ou peut-être avait-elle vraiment confiance en moi pour s'accorder la permission de dire cela d'un ton si authentique? Elle l'avait dit de façon très maladroite selon moi, mais mes élèves étaient des adolescents et ils avaient encore beaucoup à apprendre. Et souvent, un *je n'ai pas compris* veut dire *ce travail me rend inconfortable*.

Puis, ma réflexion s'était attardée à ma réponse :

- J'ai répondu de façon professionnelle, j'ai gardé la même attitude respectueuse, je suis restée neutre. Aurais-je dû la confronter et corriger son ton?

Le 29 octobre 2018, j'ai voulu éviter l'escalade parce que je la sentais fulminante. Toutefois, le lendemain, j'avais ajouté dans mon journal de bord audionumérique que je me sentais extrêmement fatiguée. Même si je ne le laissais pas transparaitre dans mon enseignement, ces énergies négatives m'avaient épuisée. Dans l'ensemble, j'étais contente du déroulement de l'activité. Rachel et Léa étaient les seules à avoir avoué leur irritation par rapport à leur incompréhension et aussi les seules à m'attribuer le tort. Toutefois, ces incidents prenaient mon énergie. Certes, les accumulations d'incidents avec ces filles (incidents du 6 septembre 2018 au 13 mai 2019 et ceux du 17 octobre 2018 au 13 mai 2019) avaient brisé quelque chose dans la relation que je tentais d'établir avec elles. Dans le cas de Léa, comme je la sentais capable de me marcher sur les pieds, j'avais choisi de reculer afin d'éviter une altercation dans le vif de son exaspération. Certes, j'étais là pour éduquer et je planifiais revenir sur ce comportement. Mais dans l'état émotif où nous nous trouvions, je doutais qu'une intervention immédiate soit fructueuse. Je préférais ne rien faire pour l'instant et prendre le temps d'y réfléchir. Après tout, c'était moi l'adulte! Mais comment à présent trouver l'énergie et la motivation nécessaire pour m'investir dans ma planification alors que malgré mes efforts, cette attaque personnelle quant à mes compétences professionnelles tue mon inspiration?

6.1.3.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

J'ai relevé plusieurs similitudes entre mes représentations et celles de mes collègues. À titre d'exemple, Maria dit que fréquemment, les élèves énoncent des phrases de ce type : « ah, je n'ai rien compris! Qu'est-ce qu'il faut faire? » (EM, p. 1) Comme elle n'aime pas se sentir accuser d'avoir mal expliqué, elle dit : « je vais m'assurer individuellement qu'ils ont compris (…) je vais aller voir pourquoi il y a une tension » (EM, p. 1). S'attribuant cette responsabilité, elle dit sentir « qu'on a tout sur les épaules », que « tout est notre faute » (EM, p. 18).

Malgré qu'Arielle et Béatrice reconnaissent la part de l'élève, elles suggèrent aussi, comme Maria, des actions, qui de manière sous-jacente, incombent à l'enseignante ou à l'enseignant. Certes, c'est à l'élève « de faire un petit bout de chemin » (EA, p. 5), mais « il faut essayer des choses, il faut essayer de lui parler, de l'approcher pour lui parler, il faut faire ton bout de chemin » (EB, p. 4).

De plus, une tendance à justifier l'attitude de l'élève est encore une fois récurrente. À titre d'exemple, Béatrice souscrit à la prémisse que l'élève puisse ne pas être « réceptif à ce moment-là », avoir de « la colère et [de] la peine » ou agir sous l'influence de ses « hormones » (EB, p. 4). Comme certains élèves sont déjà en difficulté par rapport à la matière, Arielle ajoute qu'ils ne veulent pas se sentir en tort et que ceux-ci auraient tendance à formuler de propos de la sorte : « ah, c'est mal expliqué! Ah, je ne comprends rien! Ah, c'est mal écrit! Madame, ce n'est pas bien expliqué, je ne comprends pas! » (EA, p. 8) Elle en déduit que ses élèves « en ont déjà plein à se mettre sur le dos (…), donc ils cherchent quelque chose (…) [pour] justifier le fait qu'ils ont de la difficulté » (EA, p. 8). Ils formulent des conclusions hâtives et simplificatrices les déculpabilisant : « si le cours est difficile, (…) [l'enseignante ou] l'enseignant est vraiment difficile. Si le cours est plaisant (…) c'est souvent [l'enseignante ou] l'enseignant qui va faire ça (…). Si le cours de français est *plate*, c'est parce que (…) c'est moi, j [e n]'ai pas rendu cela assez le fun. » (EA, p. 9)

Heidi, à la lecture de l'incident impliquant Léa, inscrit aussi son élan interprétatif dans le même sens qu'Arielle : « C'est plus facile pour elle de mettre ça sur le dos de sa *prof*. » (EH, p. 1) Combinant ce réflexe déculpabilisant à « de la paresse (…) [qui la] rend vraiment impatiente (EH, p. 1), il est intéressant de noter que cette enseignante dise tenter de sortir de sa propre représentation afin de ne pas envenimer la relation qu'elle souhaite établir avec les élèves. En effet, elle affirme qu'il lui est souvent arrivé de découvrir après une intervention que les élèves l'avaient interprétée comme un manque d'amour à leur égard : « Si je reste dans cette dynamique-là, tu sais, ils vont (…) penser que je ne les aime pas (EH, p. 1). Et encore une fois, comme écrit précédemment, j'ai l'impression que ces participantes font acte de résilience en mettant de côté leur propre vulnérabilité afin de faire place à la bienveillance. Conscient de ce déséquilibre, en septembre 2018, ENS5 me confiait dans la salle du personnel que le message que l'on envoie aux élèves en agissant de la sorte est discutable. En se référant à un de ses élèves qui l'avait envoyé promener avec arrogance alors qu'il lui demandait de s'appliquer à la tâche, cet enseignant avait exclu l'élève le temps d'une période. Puis, à son retour, même s'il lui en tenait rancœur, il avait fait comme si de rien n'était. Il avait remis son « masque de professionnel » et répondait avec courtoisie aux questions de l'élève (JDB, p. 20). Toutefois, il s'interrogeait sur les représentations que les autres élèves, témoins de la scène, pouvaient avoir : « Est-ce que je suis mou? » (JDB, p. 20)

6.1.3.3. Incident du 15 mai 2019

Aujourd'hui, j'avais enseigné à mes deux groupes de façon un peu plus magistrale. Certes, ce n'était pas que moi qui prenais la parole et je les questionnais sans cesse… Ce fut différent, car d'habitude, je n'enseignais que quelques minutes de cette façon avant de les mettre à la tâche alors qu'aujourd'hui, tout le cours se déroulait ainsi. Je n'avais que ce cours pour terminer la révision de plusieurs notions avec eux alors j'avais choisi ce format qui me paraissait plus efficace… Efficace pour couvrir tout mon contenu, mais pas nécessairement efficace pour l'apprentissage! Néanmoins, avec mon groupe A, j'avais eu beaucoup de plaisir. Je faisais *beaucoup, beaucoup, beaucoup* de blagues avec eux et ils me relançaient eux aussi en blague. Plusieurs me paraissaient très engagés et j'avais réussi à aborder toutes mes notions et avais bon espoir qu'ils étaient fins prêts pour leur examen.

Alors que j'avais eu tant de plaisir avec mon groupe A, mon groupe B avait l'air de trouver ce cours passablement pénible. Mêmes blagues… mais de mon point de vue, quelques-uns seulement esquissaient un sourire traduisant leur appréciation! Plutôt que de rire ou de me relancer comme les élèves l'avaient fait précédemment, Rachel disait à ses voisines, à mi-voix et d'un ton qui me semblait blasé et qui s'arrimait à ses sourcils froncés :

- Ah! Je ne comprends pas, c'est quoi le rapport?

Je savais que je ne devais pas en faire une affaire personnelle : c'était peut-être simplement l'adolescence! Mais quel dommage de ne pas pouvoir avoir le même plaisir avec ces élèves, quel dommage qu'ils ne se soient pas engagés comme dans l'autre groupe! Cela ne m'avait pas permis une telle envolée et ma représentation de mon rendement s'en trouvait écorchée. Mais, qu'est-ce qu'un bon cours pour une enseignante ou un enseignant? Un cours où l'on jugeait notre rendement avec narcissisme, un cours où l'on couvrait tout le contenu… Ou un cours où les élèves apprenaient réellement? N'y aurait-il pas une tension entre la représentation de soi et l'acte d'enseignement-apprentissage comme tel?

6.1.3.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Sur une lancée analogue à mes représentations, lors de commentaires portant sur l'enseignante ou l'enseignant, le souci de se distancer est noté par Arielle qui dit que le personnel enseignant doit se « créer une petite carapace pour ne pas prendre les choses trop personnelles » (EA, p. 34). Béatrice soutient aussi qu'en début de carrière, elle trouvait très exigeante,

psychologiquement parlant, la hantise que lui faisaient vivre les diverses relations qui se dessinaient en salle de classe : « Tu sais, mettons que j'avais eu une mauvaise interaction et puis il avait fallu que je sois bête avec un élève, (…) je me réveillais et je me mettais à penser à cet élève-là; qu'est-ce que je vais lui dire la prochaine fois (…). » (EB, p. 11) Reconnaissant notre caractère humain, Heidi appuie cette idée : « c'est dur là, c'est dur sur soi » (EH, p. 10). En effet, l'enseignante ou l'enseignant est un humain et en faisant acte de résilience, il doit considérer la vulnérabilité des élèves, « on n'est pas dans des bureaux devant un écran, ce sont de pauvres petites bêtes » (EH, p. 10). En plus de cette préoccupation quant à la vulnérabilité de l'autre, les interventions exposent et peuvent renvoyer une représentation de soi déplaisante. À titre d'exemple, Arielle dit avoir un jour levé le ton et une fois que l'élève a eu quitté la classe, s'être remise en question : « Non, là, c'est vraiment moi, ça? » (EA, p. 13-14)

6.2. Le rapport à l'autre

Au sein des incidents présentés ci-dessous, le rapport à l'autre est particulièrement saillant lorsqu'il est question de pluriethnicité et d'élèves s'écartant de la norme scolaire. Les incidents regroupés dans cette section touchent aux écarts entre les représentations de soi et les idéalisations de la profession.

6.2.1. Tensions liées à la pluriethnicité

> En 2008, j'ai passé l'été avec mon sac à dos sur les routes de l'Amérique du Sud. Lors de mon séjour au Pérou, je me suis fait voler à la tire à diverses reprises : bottes de randonnée, crème solaire, chocolat, argent, etc. Malgré ces incidents, jamais je ne me suis dit que les Péruviens étaient des voleurs… est-ce qu'il y a des voleurs au Pérou? Oui, parce que je m'y suis fait voler! Est-ce que ce sont nécessairement des Péruviens qui m'ont volé? Aucune idée! Est-ce parce qu'ils sont Péruviens qu'ils m'ont volé? Non! Voler est un geste… et l'appartenance ethnoculturelle n'en est pas un facteur… à moins d'avoir une vision raciste du monde! Cela dit, je ne souhaite pas être unie à cette représentation du monde.
>
> En 2009, j'avais un élève péruvien dans ma classe. Lors d'un après-midi, une élève affirmait s'être fait voler son *iPod*. Mon premier réflexe avait été de regarder sur le pupitre de son voisin… mon élève péruvien. Cette fraction de seconde me hante encore aujourd'hui! Je sais que mon regard découlait d'un calcul de proximité, mais

> compte tenu de mon expérience et de mes valeurs, j'étais inconfortable à l'idée d'être une personne sombrant dans le piège classique des associations racistes! Cet amalgame, fruit de mes représentations et de mes expériences personnelles, menaçait la représentation que je me fais de moi-même : même si les élèves n'avaient pas remarqué mon regard rapide, j'avais honte que mon réflexe ait pu effleurer, l'espace d'un grain de sable, cette représentation non raciale que je souhaite avoir de moi-même! D'abord, comme un garde-fou, je tente toujours de ne pas laisser certains antécédents entacher ma compréhension des choses. Ensuite, face à des élèves issus de diverses minorités, j'interviens de manière plus réfléchie, plus nuancée pour dissiper les doutes quant à de possibles représentations raciales. En même temps, intervenir autrement entérine la différence… ma sensibilité interculturelle me menotterait-elle à une identité utopique?

Dans mon groupe A, l'incident du 21 novembre 2018 porte sur l'hétérogénéité pluriethnique. Il implique Sean, Pierre, Evan, Michael et Sara.

Sean est un Québécois dont la langue maternelle est l'anglais. Même s'il affirme que le français est sa langue seconde, ses résultats surpassaient de quelques points la moyenne de la classe. De mon point de vue, Sean et Michael forment un duo amical. Lors des travaux d'équipe, Michael, à mon sens très discret, rejoignait souvent Sean et ils discutaient ensemble en anglais. Michael et Pierre sont des Québécois de 3^{e} génération alors qu'Evan et Sara sont des Québécois dont les parents avaient immigré au Canada un peu avant leur naissance. Michael, Pierre, Evan et Sara me paraissaient peu attentifs en classe. Je les imaginais comme le genre d'élèves qui se croisaient chaque fois les doigts dans l'espoir de réussir leurs examens.

Cet incident les impliquant témoigne du fait que l'hétérogénéité des élèves me met en tension : je dois désormais non seulement accueillir cette diversité, mais aussi promouvoir des valeurs d'ouverture auprès des élèves. Toutefois, parler de l'autre, sans avoir été dans ses souliers, me semble être un terrain miné, pavé de bonnes intentions, corrodé de valeurs diverses, torpillé de mots aux signifiants non partagés. Dans ce sens, la question suivante est évocatrice pour moi : « Comment être soi sans se fermer à l'autre, comment s'ouvrir à l'autre sans se perdre soi-même? » (PAL, 2004, p. 26)

6.2.1.1. Incident du 21 novembre 2019

Dans mon journal de bord audionumérique, j'ai mentionné que le 21 novembre 2018, pendant la lecture, un élève s'était mis à renifler. Je me doutais bien que le son provenait d'élèves assis au centre de la classe. Après trois reniflements, d'autres ont fait de même. En deux temps et trois mouvements, me voilà assujettie avec une symphonie de nez! Calmement, je me suis levée. J'ai présenté à Pierre, Evan, Sean, Michael et Sara, soit les élèves assis dans ces environs, la boite de mouchoirs. J'ai ajouté en les regardant tour à tour :

- Avez-vous besoin de mouchoirs? Bon! On arrête là, ça suffit.

Je suis retournée m'assoir à mon bureau. Pierre a tenté de nouveau de perpétuer ce son nasal, mais cette fois, un regard a suffi à ce qu'il cesse son concerto désormais solo.

Ce genre de petit incident aurait pu mal tourner. Sur le coup, j'ai cru que ces élèves voulaient s'amuser ou avoir de l'attention. Lors de mon intervention, j'ai pensé que si j'avais visé formellement un élève en offrant la boite de mouchoir à un seul et que j'avais eu tort, cet élève faussement accusé aurait pu comprendre cette identification comme injuste. En cas de doute, je m'étais abstenue. Ce souci que mon intervention ne soit pas interprétée comme de l'injustice venait aussi du fait que je ne me représentais pas ces élèves comme étant les plus studieux du groupe. J'intervenais souvent auprès d'eux. À titre d'exemple, Pierre et Evan arrivaient fréquemment en retard et ils avaient hérité de quelques retenues. De surcroit, aucun, à l'exception de Sean, n'avait l'habitude de faire leurs devoirs.

Puisque quatre d'entre eux étaient des Québécois faisant partie d'une minorité audible ou visible et l'autre était un Québécois se disant anglophone, en m'adressant au groupe, j'évitais la possible stigmatisation d'un élève. Un aurait pu crier à l'injustice étant donné sa couleur de peau ou la récurrence des interventions que je posais à son égard par rapport à son assiduité scolaire.

Toutefois, le contrecoup d'une intervention non ciblée rendait possible la poursuite du geste sous couvert d'anonymat. C'est probablement la raison pour laquelle Pierre a tenté de poursuivre le jeu à la suite de ma première intervention. Lorsque le dernier reniflement s'est fait entendre, mon regard a immédiatement conclu le jeu parce qu'en le regardant et en dodelinant doucement de la tête de gauche à droite, il se doutait probablement que s'il continuait, il serait dans la ligne de mire de ma prochaine intervention.

6.2.1.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Ma sensibilité à l'égard de la différence crée aussi des questionnements et des inconforts dans mon milieu scolaire. Selon ENS1 et Béatrice, fréquemment, des élèves issus de groupes ethnoculturels se cambrent derrière des accusations de racisme lorsqu'ils ne sont pas d'accord avec une intervention. Plus précisément, ENS1 me disait, en début d'année, que lorsqu'elle a dit à une élève de se taire en classe, l'élève lui a demandé si elle l'avertissait *elle* parce qu'elle était d'origine arabe. Cette représentation raciale est aussi soulignée par Béatrice qui déplore que certains élèves la perpétuent par l'intermédiaire de leur choix de mots. Elle donne l'exemple de deux jeunes filles qui disaient appartenir à la même *race,* mais en même temps, *criaient au racisme* dès qu'une personne les contrariait. Dans ce cas-là, elle dit prendre le temps d'expliquer à ses élèves ce qu'est une communauté ethnoculturelle, mais trouve dommage que plusieurs continuent de s'identifier à l'aide de termes hérités d'une pensée raciale : « elle, c'est ma sœur, on est de la même *tribu,* on a le même *dialecte,* on est de la même *race* quoi! » (JDB, p. 153)

Patricia convient qu'il peut s'avérer plus difficile de rejoindre les élèves issus de l'immigration et cherche à « les amadouer avec des sujets intéressants qui vont les toucher » (EP. p. 12). Elle aussi reconnait sa différence, femme « blanche », « née au Québec », ayant peu voyagé : « je *suis-tu* assez déconnectée de ces enfants-là? Qui ont vécu des fois des horreurs? (…) Mais il ne faut pas non plus tomber (…) dans le drame (…). C [e n]'est pas parce qu'on a des Congolais qu'ils ont tous vu la guerre! (EP, p. 13) Voulant les exposer davantage et créer des liens avec ses élèves issus de l'immigration, Patricia dit diversifier son matériel et un élève a même amené la version africaine d'un roman qu'elle proposait.

En plus de ces commentaires individuels, j'ai pu comparer mes représentations à celles de mes collègues lors du 29 mars 2019 alors que tout le personnel de l'école était convié à l'agora afin d'assister à une formation interculturelle. L'intention d'ouvrir une discussion sur le sujet était louable, mais comme ENS3, ENS16, ENS17 et ENS18 l'ont exprimé sur l'heure du diner, j'ai l'impression qu'on aborde l'interculturalité de façon raciste. ENS 19 et ENS 20 ont aussi partagé cette interrogation en après-midi, et doutaient qu'une ou un élève d'origine X ou Y se comporte nécessairement de manière Z; les irritants identifiés relevaient, selon moi aussi, davantage d'un écart à la norme scolaire. ENS21 et ENS22 ont d'ailleurs soulevé le point une seconde fois :

– On peut autant s'imaginer un jeune d'origine X ou Y qu'un jeune dit, même si je n'aime pas le terme, *de souche,* avoir un comportement Z!

De plus, les nombreux exemples échangés entre collègues lors des pauses me laissent croire que ceux-ci sont conscients de la pluralité de facteurs qui peuvent entrer en jeu et que de tout mettre dans le même panier de l'appartenance ethnoculturelle est quelque peu réducteur.

J'ai aussi remarqué qu'un des quatre panélistes martelait sans cesse le même message :

– Cherchez à comprendre les besoins des élèves! Quand vous intervenez, créez un lien avec l'élève! Si vous ne créez pas de lien, votre intervention ne sera pas efficace!

Il nous avait aussi mis en garde :

– Si vous intervenez incessamment, ce jeune ne pas développera pas son autocontrôle… donc vous répondez à son besoin en intervenant, et ce, même si cela vous fâche ! Alors, réfléchissez autrement à la problématique!

Bravo! Oui! Je suis d'accord! Toutefois, ce message est valable pour tous les élèves. Certes, il est vrai qu'il ne faut pas diminuer les situations difficiles ou racialisantes que certains vivent, mais il ne faut pas non plus généraliser, selon ENS22 et ENS21.

Puis, les panélistes ont répondu à des questions formulées précédemment par des volontaires via un sondage qui avait été transmis à tous. Une question insinuait que « les jeunes d'origines diverses dégageaient parfois des odeurs plus fortes » (JDB, p. 153). J'étais inconfortable parce que la question avait déjà un biais, elle était, à mon sens, péjorative… raciste? C'est peut-être aussi à ce glissement auquel Heidi fait référence lorsqu'elle me parlait de son identité francophone et qu'elle nommait sa crainte d'assister à une « montée du radicalisme » et la honte qu'elle ressentait en visionnant un documentaire sur *la meute*[34] (EH, p. 8). Certes, à la lecture de cette question, dans cette agora où régnait un silence qui était, à mon sens, empreint d'un malaise, je cherchais mes mots! Je pense que je n'étais pas la seule à vouloir réagir. Parmi quelques mains levées, ENS23, nouvellement arrivé au pays, avait pris la parole et avait dénoncé ce biais. Un tollé d'applaudissements s'était fait entendre. J'avais l'impression que cette acclamation témoignait non seulement du fait que mes collègues partageaient mes revendications d'ouverture d'esprit, mais aussi mon malaise.

De plus, je remarque qu'une multitude de stéréotypes positifs avaient été nommés tout au long des discussions et il s'agissait du premier stéréotype négatif… Parler de la minorité lorsqu'on est en situation majoritaire ou, encore, entendre la majorité parler de la minorité lorsqu'on est minoritaire… ces discussions créeraient-elles certains malaises?

[34] *La meute* est un groupe nationaliste d'extrême droite opposé à l'immigration illégale et à l'islam radical.

Assis à mes côtés, ENS13, un enseignant qui avait immigré au Québec il y a plusieurs années, disait que la culture d'appartenance est une caractéristique, mais chaque élève a un vécu différent et développe de façon dynamique son identité. Qu'importe l'origine, les interventions doivent donc être réfléchies de façon à tenir compte du contexte et de la singularité de chaque élève.

Selon moi, cette formation a été profitable pour ouvrir la réflexion, mais elle met aussi en évidence l'incohérence qui existe entre certaines impositions de l'école et certains besoins qu'auraient les élèves. À titre d'exemple, nous avons reçu la consigne de dissiper les attroupements lorsque nous surveillons les aires communes. Pourtant, le panéliste identifiait ces regroupements comme une réponse aux besoins de socialiser des jeunes issus de l'immigration.

Face à la diversité ethnoculturelle, ce que je crains serait-il composé de cette incohérence? D'une tension entre les besoins individuels et un ordre collectif? D'ailleurs, selon Maria, les élèves appartenant à une minorité ethnoculturelle ont tendance dans sa classe à se serrer les coudes. Ainsi, si elle en punit un, un autre de sa bande rétorque et tous s'opposent en criant à l'injustice. En protégeant ainsi leurs amis, en faisant front commun, cela l'oblige à « marcher sur des œufs » (EM, p. 2). Ce positionnement nuit à l'établissement du lien qu'elle tente d'établir avec ses élèves : « le lien s'était établi avec eux lentement mais sûrement une fois qu'ils avaient compris que j'étais là pour eux autres » (EM, p. 2).

6.2.2. Tensions liées à l'hétérogénéité comportementale et à ma subjectivité

> Lors de l'année scolaire 2009-2010, j'enseignais en secondaire III et IV. L'année suivante, je n'enseignais qu'en secondaire IV. Conséquemment, j'ai enseigné à plusieurs élèves deux années de file.
>
> Alors qu'elle était en troisième secondaire, une de mes élèves entamait, selon moi, chacune des tâches avec difficulté. D'un ton qui me paraissait irrité, elle me posait plusieurs questions. Après avoir eu réponse à sa question, sans merci sans sourire, elle se contentait d'acquiescer, toujours sur un ton qui, à mon sens, frôlait l'exaspération. Même si je détestais ce ton, je répondais professionnellement : de manière neutre, détachée, mais pleine de bonnes intentions. Face à son ton qui me paraissait perpétuellement exaspéré, il m'était arrivé de l'interpréter comme un sentiment d'irritation par rapport à ma personne. Quelle n'avait pas été ma déception de constater, l'année suivante, qu'elle était sur mes listes de classe!

> Lorsque je lui avais remis son horaire en début d'année, elle avait constaté devant moi que j'étais son enseignante encore pour une seconde année. De mon point de vue et à mon grand étonnement, elle s'était exclamée avec enthousiasme.
>
> Malgré son engouement apparent, dès le début de cette nouvelle année en secondaire IV, cette même attitude semblait perdurer en classe. Puis, plus l'année avançait, plus il devenait évident pour moi que son ton irrité traduisait une exaspération par rapport à la matière qu'elle comprenait difficilement étant donné un trouble de l'apprentissage certain. Son attitude était donc probablement le signe d'un inconfort devant des notions qui l'angoissaient, et non pas d'une exaspération à mon égard.

Comme les réponses de mon élève au ton qui me paraissait exaspéré, les représentations de l'autre ont bouleversé mes représentations de moi-même lors de l'incident du 20 novembre et du 26 au 27 novembre 2018 dans mon groupe A. Ces incidents impliquent d'abord Pierre et Evan.

Précisions que Pierre affirmait lui-même être plus sportif que studieux. De plus, selon ENS9, ENS10 et ENS25, cet élève n'avait pas une bonne réputation. Toutefois, en cours d'année, les représentations que je me faisais d'un élève en difficulté scolaire se sont transformées vers celle d'un élève passionné et au potentiel immense. D'ailleurs, j'aurai de nombreuses discussions avec lui à propos du sujet qui l'interpelle le plus : le racisme.

Quant à Evan, celui-ci n'était pas présent en début d'année. Avant qu'il ne se joigne à nous, les autres élèves me l'avaient décrit comme une terreur! Hésitant à croire leurs propos, j'étais allée consulter les *notes* qui se trouvaient dans son dossier d'élève, et en effet, son dossier était truffé de commentaires consignant plusieurs écarts comportementaux. Dès sa première semaine en classe, j'avais constaté qu'il s'amusait à chuchoter de petits commentaires discrets aux autres. À mon sens, tous semblaient habitués au personnage et l'ignoraient. Plusieurs de ces petits jeux discrets m'avaient mis la puce à l'oreille et j'y étais sensible. Je demeurais aux aguets! Je ne souhaitais pas qu'un commentaire alimente une forme d'intimidation. Malgré mes soupçons, Evan était devenu mon complice. Selon moi, comme il aimait attirer l'attention, il n'hésitait pas à répondre de façon insolite à mes questions par pur plaisir d'avoir un tour de parole. Au fil de l'année, malgré ses écarts constants, il était devenu pour moi un précieux allié qui dynamisait mes cours.

En plus de ces deux mêmes élèves, Sacha est présent dans le second incident contenu dans cette section. Je me représentais cet élève comme un artiste d'une grande sensibilité. Depuis le

début de l'année, je sens à la fois sa grande curiosité, mais sa grande fragilité. Parce que j'aime les personnalités aux couleurs différentes, j'avais l'impression dès le début de l'année que nous allions bien nous entendre. Cela dit, plusieurs changements dans sa vie personnelle semblaient rythmer ses humeurs et nos interactions étaient, pour moi, empreintes d'incertitude.

Selon moi, ces incidents suscitent l'analyse de l'apport de la subjectivité dans mon travail par rapport à l'hétérogénéité de mes élèves en salle de classe.

6.2.2.1. Incident du 20 novembre 2018

Le 20 novembre 2018, je n'ai pas compris ce qui s'était passé lorsque Pierre et Evan se sont mis à rire alors que je venais de nommer en exemple un élève. Au nom du respect de tous, j'ai donc relancé d'un ton quémandant la pitié :

- Evan, j'espère que tu ne dis pas de méchantes choses?

Il m'a regardé d'un air qui me paraissait piteux. Il ne semblait pas comprendre d'où sortait mon commentaire. Dans l'incertitude, j'ai interprété des intentions malveillantes sous-jacentes aux rires parce que la veille, ma directrice adjointe m'avait fait des confidences à son égard. Vraisemblablement, mon insinuation était erronée et je m'en voulais que cet échange ait influencé ma façon de répondre et ait perpétué injustement l'attribution d'un tort sur le dos de cet élève au lourd passé scolaire. C'est le biais relié à l'historicité de mes conversations qui me rendait inconfortable.

6.2.2.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation

Lors du visionnement de la captation vidéo, j'ai constaté que Pierre avait ri, mais qu'Evan n'avait pas bronché : Evan avait ni ri ni fait de commentaire… Ce dernier avait seulement fait partie de l'échange visuel. Sans échange verbal, leur regard, à mon sens, complice, insinuait de mon point de vue un jugement quelconque à l'égard de l'élève nommé. De plus, lors du mouvement de Pierre, j'ai remarqué que celui-ci répétait en riant le nom de l'élève que j'avais nommé.

Je comprends donc la raison pour laquelle, dans le feu de l'action, j'avais senti le besoin d'intervenir pour désamorcer des tentatives qui, à mes yeux, étaient mal intentionnées. Bien qu'Evan ait joué un rôle passif, étant donné que deux de ses acolytes habituels se sont retournés

vers lui (Pierre et Sean), je ne suis pas étonnée que mon interprétation ait été de mettre le tort sur celui-ci. En effet, parce qu'il était en arrière de Pierre et de Sean, j'ai compris qu'en plus de mes préconceptions inspirées de la veille, le mouvement se dirigeant vers lui avait pu aussi m'induire en erreur (V20/11/18-21 min 53 s). Donc, ma présomption incluant Evan dans cet incident s'était probablement construite à cause de l'amalgame du mouvement de ses collègues de classe et de l'historicité qui sous-tendent mes représentations.

Malgré mon interprétation erronée de l'incident et mon inconfort viscéral, j'ai observé que j'avais continué mon mouvement de distribution des feuilles, laissant croire à une aisance et masquant mon malaise. Je suis franchement étonnée de sembler si calme et tant en contrôle alors qu'un nœud de culpabilité se tressait au plus profond de moi.

6.2.2.3. Incident du 26 au 27 novembre 2018

Dans mon groupe A, je savais que Sacha vivait de grands changements dans sa vie. Une nouvelle façon d'intervenir auprès de lui, proposée par la psychologue de l'école, avait été transmise par courriel à tout le personnel enseignant concerné. Le 26 novembre 2018, j'avais timidement tâté le terrain et m'étais adressée à lui selon le nouveau protocole. Lors de ce cours, je ne lui avais adressé que très peu la parole parce que je craignais de me tromper… solution : éviter de façon subtile et polie!

Ce jour-là, Pierre avait remarqué ma façon d'intervenir et l'avait questionnée. Je lui avais répondu vaguement et j'avais détourné la question. Je cherchais à dédramatiser le tout, à éviter un inconfort pour Sacha qui vivait déjà tout un tournant de vie.

Le 27 novembre 2018, à l'exception de Sacha, les élèves lisaient. Lui, il demeurait couché sur son pupitre. Ne le sentant pas dans son assiette, j'avais décidé d'attendre le bon moment pour l'approcher. La cloche venait à peine de sonner et j'en profitais pour chercher une référence dont Evan m'avait parlé en pénétrant dans la classe. Lui qui ne lit que très peu, j'étais curieuse de découvrir un livre qui lui plaisait.

Profitant de ma distraction, Evan, assis devant Sacha, a pris la bouteille d'eau de ce dernier et l'a déposée sur le bureau de Pierre juste à ses côtés. Sacha s'est écrié :

- Ah! D'un ton grave et rageur.

Ce son a certes attiré mon attention, mais je n'avais pas vu la scène : dans le feu de l'action, je ne savais pas si Evan avait bu dans la bouteille de Sacha, s'il l'avait arrosé ou s'il avait craché

dans la bouteille… Je n'avais aucune idée et je pouvais imaginer le pire. En tournant la tête, j'avais simplement vu Pierre remettre la bouteille d'eau sur le bureau de Sacha. Ce dernier avait repris sa bouteille et l'avait mise sur le bureau de son ami qui était assis en arrière de lui.

Sur le coup, je suis demeurée immobile : je ne suis pas intervenu parce que j'étais encore en train d'essayer de décoder la scène. À peine quelques fractions de seconde plus tard, Sacha s'était levé, avait frappé la pile de livres que j'avais laissée sur un pupitre libre en avant de la classe, et en avait fait tomber quelques-uns par terre. Puis, il était sorti de la classe en claquant la porte.

J'étais bouche bée ! Il me manquait des informations et je peinais à comprendre ce qui venait de se passer. Je ne savais pas comment je reprendrais cet incident avec eux. J'avais choisi de ne pas réagir et de rester de glace, mais à l'intérieur de mon ventre, je sentais mes intestins se nouer. Mon calme apparent avait comme objectif de ne pas mettre le projecteur sur l'incident afin de protéger Sacha que je sentais vulnérable en ce moment… mais mes idées se bousculaient. M'étais-je trompé de protocole en m'adressant à lui? Peut-être était-il arrivé en classe déjà perturbé? Était-il fâché parce qu'hier, afin de le protéger, j'avais peut-être diminué sa réalité? Mon sentiment de culpabilité venait du fait que je n'avais pas été sensible à cet incident et que j'avais peut-être un rôle à jouer dans l'incident. Certes, je vivais un profond malaise par rapport à cette situation plutôt extraordinaire. Sacha était revenu à la fin de la période après être resté un bon bout de temps avec le travailleur social. Il me fuyait du regard et j'avais choisi de ne pas le relancer tout de suite. Je projetais le rencontrer en dehors de mon temps de classe, en aparté. Pour l'instant, je devinais qu'il avait besoin de laisser la poussière retomber.

Après la classe, j'ai gardé Pierre et Evan avec moi. Eux aussi semblaient bouche bée. Ils me disaient, avec ce qui me semblait être d'une grande sincérité, qu'ils n'avaient rien fait. Je leur ai avoué mon incompréhension et les invitais à laisser une *bulle* à Sacha au cours des prochains jours, le temps que j'éclaircisse la situation. Ils ont acquiescé d'un mouvement de tête et s'en sont allés en semblant partager ma perplexité.

Finalement, ce n'est qu'au cours suivant que j'ai gardé Sacha après la classe et que j'ai discuté sur l'heure du diner avec lui. Seule à seul, je lui ai dit :

- Écoute, tu n'es pas obligé de m'en parler, mais sache que si tu en as envie, je n'ai pas toutes les solutions, mais j'ai de bonnes oreilles.

J'ai ouvert la porte en amorçant des excuses :

- Sache aussi que si je me trompe lorsque je t'interpelle, tu peux me reprendre sans gêne et je m'en excuserais mille fois. Pour moi, ce nouveau protocole ne change rien à la belle personne que tu es. Je te donne même la permission de me lancer un papier froissé si cela m'arrive! avais-je ajouté en blague.

Il a ri et m'a affirmé qu'il était habitué à ce qu'on se trompe et qu'il s'en moquait éperdument. Les yeux dans l'eau, il s'est ouvert à moi : hier, il avait reçu un appel cinq minutes avant de rentrer dans ma classe. C'était cette communication qui avait mis Sacha dans tous ses états. C'est fou parce que j'avais interprété cet incident en fonction de mes préoccupations et j'avais cherché à porter le blâme pour un incident qui m'avait hantée toute la veille au soir alors que la cause était extérieure à ma salle de classe. Aucune de mes préoccupations n'était juste… et l'incident provenait plutôt de mon interprétation que du geste en soi!

6.2.2.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Comme lors de mon incident, nombreux sont mes collègues qui affirment que l'interprétation de l'attitude des élèves demeure très subjective. À titre d'exemple, Heidi dit que si les élèves « sont en réaction comme ça, il s'est sûrement passé quelque chose le matin (…) ça n'a même pas rapport avec mon cours de français ni avec sa *prof* de français, il y a quelque chose dans sa vie » (EH, p. 10). ENS3, ENS4, ENS5, ENS6 et toutes les volontaires interrogées lors des entretiens s'entendent pour dire qu'une part appartient à l'élève, qu'il ne faut pas en faire une affaire personnelle… mais ce n'est pas parce qu'*il le faut* que c'est ce qui est fait et vécu nécessairement! En effet, lorsque je racontais mes incidents dans la salle du personnel, les premiers commentaires que faisaient ENS3, ENS5, ENS10, ENS11, ENS12, ENS16, ENS24, ENS27 ou, encore, ENS28 étaient toujours de l'ordre suivant :

– As-tu fait… As-tu essayé… Tu devrais…

Seuls deux collègues, ENS6 et ENS17, ne se sont pas engagés, dès les premiers mots de leurs réponses, dans une représentation centrée sur ce que je pouvais faire. Ceux-ci s'attardaient aux causes pouvant justifier le comportement des élèves :

– Penses-tu que l'élève… Peut-être que l'élève…

Certes, une limite demeure que dans mon journal de bord audionumérique figurent mes reformulations… peut-être est-ce moi qui retenais davantage les propos de ces collègues portant sur mon rôle?

Depuis le début de l'année 2019-2020, j'ai donc été attentive à cette tendance et encore cette année, j'ai l'impression que cette entrée en matière est prépondérante dans mes échanges de la salle du personnel dans laquelle mon bureau se situe. Interroger incessamment le rôle que je joue dans un incident est peut-être entrelacé au poids de la responsabilité que je m'attribue… et par le fait même, lors d'un incident, plusieurs, comme Arielle, Heidi, Kim, Maria et Patricia se confiaient à moi sur un ton digne du confessionnal :

– J'aurais dû… Je devrais… Il faudrait que je fasse…

Cet état suggérant que « la responsabilité est toujours sur le dos de [l'enseignante ou de] l'enseignant, c'est toujours [l'enseignante ou] l'enseignant le problème » (EM, p. 16) est peut-être entériné par des représentations environnantes. À titre d'exemple, à la suite d'une rencontre avec une directrice adjointe, Maria se souvient s'être fait dire cela : « j'étais une bonne enseignante parce que je savais gérer mes problèmes toute seule » (EM, p. 16). Si une enseignante a l'impression que « c'est ce que la direction veut, la direction veut avoir le moins de problèmes possible avec toi », il n'est pas étonnant qu'elle affirme se « débrouiller avec gestion de classe » (EM, p. 16).

De surcroit, Maria définit sa gestion de classe comme reposant sur sa capacité à « créer un lien avec l'élève » (EM, p. 16). Toutefois, la création d'un lien demande un engagement et un bon vouloir tant de la part du personnel enseignant que de l'élève. À ce propos, Heidi se remémorait que certaines élèves, dont elle se sentait proche, lui avaient fait le commentaire d'être « trop à l'écoute de leurs émotions » (EH, p. 12). Dans les commentaires collectés en fin d'année, une élève d'Heidi lui reprochait ces tentatives de rapprochement en écrivant une phrase telle « c'est notre vie privée » (EH, p. 12). Cette enseignante en comprend que même si on essaie de créer des liens avec les élèves, « parfois il y a peut-être certains élèves qui n'en ont pas envie » (EH, p. 12-13). Heidi renforce l'idée que la responsabilité du lien devrait donc être partagée.

6.3. Le rapport à la francophonie.

Au-delà de l'enseignement d'une langue, mes données dénotent un engagement des enseignantes du français interrogées dans une mission promouvant l'identité et la culture francophone alors que mon école se trouve géographiquement en situation frontalière et que la prégnance de la langue anglaise y est palpable. C'est en considérant la transmission de la langue et de la culture que les identités francophones joignent ces deux morceaux d'un même casse-tête,

tant à ce qui a trait à la représentation de soi qu'à la représentation de l'autre. L'analyse de mes données affiche des tensions identitaires liées à un sentiment de responsabilité individualisé.

6.3.1. Tensions liées au rôle de passeuse ou de passeur culturel (1re partie)

> Lorsque j'étais en Allemagne, je sentais que les élèves étaient très admiratifs de la langue française. Même si le français était leur troisième langue, j'avais l'impression qu'ils s'acharnaient avec impétuosité dans leurs études.
>
> Profitant des vols abordables entre les divers pays européens, je m'étais envolée vers la Ville lumière le temps d'une fin de semaine. Je m'y étais procuré, dans une petite librairie, quelques livres dont celui d'une linguiste : Marina Yaguello. Moi qui avais l'impression de parler une langue riche, noble et complexe! Par le statut admiratif que vouaient certains Allemands à l'égard de ma langue et de la dévotion avec laquelle mes élèves tentaient de se l'approprier, cette impression était certes renforcée. Grâce à cette lecture, j'avais été pour la première fois exposée à l'idée que la catégorisation d'une langue, comme *simple* ou *complexe*, encourait une classification raciale. Selon cette linguiste, toutes les langues étaient de difficultés somme toute égales.

Des incidents invitant à réfléchir à notre rapport à la francophonie se sont déroulés dans mon groupe B. Dans ce groupe se trouve Kenza. De mon point de vue, elle était une élève d'une grande douceur. Ses parents m'avaient confié avoir vécu d'abord en Ontario à leur arrivée au Canada, puis avoir choisi de déménager au Québec voyant que leur fille parlait toujours anglais avec ses amies (selon leurs représentations). Malgré le souhait de ses parents, Kenza affirmait écouter de la musique, visionner la télévision et lire des romans... toujours en anglais. D'ailleurs, en début d'année, elle ne pouvait me nommer cinq célébrités parlant le français. En classe, je voyais qu'elle s'appliquait assidument. Elle se disait toujours très anxieuse de ne pas réussir. J'avais d'ailleurs demandé en cours d'année qu'elle ait accès aux services de soutien, mais ma demande n'avait pas abouti. Les incidents la concernant se sont déroulés du 5 avril au 22 mai 2019.

6.3.1.1. Incident du 5 avril 2019

Aujourd'hui 5 avril 2019, une journaliste américaine était venue nous rendre visite. Elle souhaitait écrire un article sur la francophonie en région frontalière. Je trouvais l'idée intéressante

et je l'ai accueillie dans ma classe (voir l'article sous la référence Paule, 2019). Seuls quelques élèves ont discuté avec la journaliste avant que la cloche indiquant la fin des cours ne retentisse. Kenza était restée. Elle voulait échanger avec la journaliste. Dans le calme d'une classe maintenant exempte de se pairs, j'ai entendu les confidences de cette élève. À la question : *que penses-tu de la loi 101*, Kenza a répondu que c'était injuste. Elle disait que les Québécois imposaient leur langue et elle pensait que de mettre une loi obligeant les immigrants à apprendre le français était injuste. J'étais bouche bée. Elle qui me paraissait si gentille, si accueillante, si honnête. Elle qui travaillait si bien en classe, elle dont la mère avait pleuré dans mes bras lors de la rencontre de parents parce qu'elle était contente que sa fille aime enfin le français… pourquoi cette élève vivait-elle ses apprentissages en français telle une injustice?

6.3.1.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Sans avoir eu le temps de digérer cet incident, j'ai partagé mes représentations avec des collègues que je devais rejoindre immédiatement après avoir fermé ma classe. En effet, une rencontre entre certains collègues volontaires et la journaliste était prévue au *pub* de l'école. Toutefois, j'étais si ébranlée que j'ai quitté la salle, prétextant me rendre aux toilettes. J'ai pris quelques respirations dans le corridor où j'ai croisé ENS14. Je lui ai confié mes états d'âme. J'étais vraiment s*ous le choc*! Pour sa part, il n'était pas étonné. Il affirmait que c'était des choses que les élèves pensaient, mais dont ils avaient la politesse de ne pas exprimer d'habitude. Il a ajouté que nous nous en doutions toutes et tous… Mais que naïvement, nous ne voulions pas vraiment le savoir! Il avait raison : je ne voulais pas le savoir parce que cela me faisait mal. Cela faisait mal de savoir que les identités francophones peuvent être en souffrance dans mon école. Je suis triste de savoir que pour Kenza, l'école québécoise engendre un sentiment d'injustice. Je réfléchissais : est-ce les lois qui la régissent ou est-ce une approche assimilatrice qui a créé chez elle un sentiment d'obligation?

Béatrice, qui devait nous rejoindre au *pub*, mais qui était comme à son habitude à la bourre, cheminait vers nous avec entrain. Elle s'est arrêtée à côté de moi et a questionné mon visage déconfit. Je lui ai résumé mon état de choc par rapport aux propos de Kenza, et elle a renchéri : « ils ne sont pas conscients du fait que nous sommes minoritaires en Amérique du Nord... ou plutôt, ils le sont et choisissent le camp dominant! Leurs parents ont peut-être volontairement choisi de s'installer ici en se disant que leurs jeunes seraient avantagés parce qu'ils seraient bilingues ou

trilingues, mais cela demeure le choix des parents parce que les jeunes n'*endossent* pas cette identité-là! » (JDB, p. 156)

Je lui ai répondu que si on travaillait à construire cette identité, on devait manquer notre coup quelque part parce qu'une élève pouvait être en déni, ou en réaction… au point d'appeler cela de l'injustice?

Comme Béatrice le nommait aussi, c'était mon identité francophone qui était ébranlée! Je venais de comprendre la raison pour laquelle je trouvais si lourd le fardeau de ma planification qui semblait ne jamais suffire à les motiver! Béatrice, qui a ajouté que « certains n'en veulent pas de cette francophonie-là » me faisait alors prendre conscience que même si je consacrais beaucoup de temps à essayer de les motiver, de trouver le meilleur matériel possible, d'être accueillante, d'être authentique (JDB, p. 157), reste que ce n'était pas suffisant pour nourrir les identités francophones de certains. Comme Béatrice l'affirme aussi lors de l'entretien, « ce n'est pas que dans l'école, que dans ma classe » que ces élèves se construisent (EB, p. 10).

Lors de l'entretien avec Patricia, elle aussi nomme l'importance de l'environnement dans lequel Kenza se situe probablement : « Elle n'en a rien à cirer, elle. Tout est en anglais tout le temps » (EP, p. 13). Et malgré la reconnaissance de certains facteurs extérieurs, Patricia se dévoue à trouver du matériel qui mettrait en vedette des auteures et des auteurs ou, encore, des réalités qui se rapprocheraient des réalités de nos élèves aux origines diverses.

Cela dit, les provenances diverses des élèves issus de l'immigration ne sont pas à l'origine d'une francophonie qui nous apparait menacée. À titre d'exemple, en début d'année, d'autres élèves nés sur le continent africain déploraient justement le fait que trop d'élèves à l'école parlaient en anglais. Ces élèves avaient l'impression que seuls les élèves issus de l'immigration respectaient la langue française dans la classe. En accord avec leur propos, ni les collègues interrogés ni moi ne faisons cette association. D'ailleurs, épuisée d'avertir des élèves qui parlaient toujours en anglais dans sa classe (malgré qu'ils avaient comme langue maternelle le français), Béatrice affirme même avoir donné des retenues à quatre garçons dans sa classe.

Contrairement à Béatrice, ni Maria ni moi ne tendons vers la punition en cas d'écart. Cette distinction me fait comprendre que je ne cherche pas à les assimiler, je ne veux pas qu'ils développent une identité *XYZ*; je veux les exposer et créer une ouverture à la langue française. Selon moi et comme Heidi le nomme aussi dans son entretien, « il n'y a pas une langue meilleure que l'autre » (EH, p. 7). Faisant preuve d'une flexibilité, Arielle rappelle aussi à ses élèves que

« c'est correct de faire des erreurs » (EA, p. 18). Elles reprochent d'ailleurs à nos programmes de mettre trop l'accent sur les exceptions et insuffisamment sur les règles. Et comme Arielle ainsi qu'ENS10 me le confiaient, j'interviens de la même manière qu'elles : je répète de parler français dans ma classe, je questionne les élèves récalcitrants, je développe mon lien avec eux, et surtout, je tente de nourrir leur confiance.

Malgré tout, pour reprendre les expressions d'Heidi, je ne comprends pas moi non plus cette « attirance vers l'anglais », « leur mépris envers le français » (EH, p. 7). Pourtant, depuis mon arrivée à l'école, les enseignantes et les enseignants en anglais, comme ENS17, ENS28 ou ENS31, me disent, à moi comme à Heidi, que nos élèves n'ont pas de meilleurs résultats dans cette matière.

Kim rappelle la contemporanéité du débat actuel pour justifier ce désengagement par rapport à la langue :

> Ils n'ont pas vécu les mêmes combats que nous! Tu sais, je veux dire, ça représente aussi le Québec d'aujourd'hui. Nous autres, la protection de la langue était une bataille ~~qu'on a~~ [que nous avons] vécue, qu'~~on aurait~~ [que nous aurions] sentie, ~~on a~~ [nous avons] ressenti cette urgence-là. Tandis que là, les jeunes ne le vivent pas, ne le ressentent pas. Je pense que ce combat-là est en train de s'essouffler, peut-être que c'est dangereux. (EK, p. 12-13)

Selon Maria, les élèves s'attardent à l'aspect pratique d'une langue et omettent d'aimer leur langue française. En région frontalière, « dans le monde du travail où l'on est, le français n'est pas obligatoire » (EM, p. 13). Kim abonde dans la même direction en soutenant que les élèves « ne voient pas tous l'utilité » (EA, p. 10). Selon Arielle et Maria, la construction des identités francophones est davantage rattachée à la situation frontalière de notre ville : notre ville est moins populeuse que la capitale qu'elle avoisine… et dans la *grande ville*, c'est en anglais que les élèves y *font leurs achats*! De plus, considérant qu'une minorité de Québécois de langue anglaise habite la province, il est vrai qu'il y a présence d'une agglomération de personnes parlant davantage l'anglais dans l'ouest de la ville où se situe notre école.

Cela dit, selon Heidi, Maria et Patricia, les élèves ne connaitraient peut-être pas assez les faits historiques. À titre d'exemple, Patricia dit que Kenza qualifie d'injuste la loi 101 parce qu'« elle ne comprend pas son histoire du Québec non plus » (EP, p. 13). ENS16 renchérit : « Ces jeunes-là ne comprennent pas le fondement derrière tout ça, ils ne comprennent pas qu'en Amérique du Nord, nous sommes aussi la minorité. » (JDB, p. 156)

Patricia ajoute qu'il y a peut-être une part de paresse ou d'immaturité : « c'est (…) la facilité aussi, c'est un enfant qui parle. (…) C'est ça qu'on oublie. Le plus facile, ce serait l'anglais! » (EP, p. 13)

En ce 5 avril 2019, lorsque je suis retournée au *pub* et me suis confiée sur le coin d'une table à ENS3, sans étonnement il a affirmé que « *ben* oui, on est complètement en train de se faire assimiler ! » (JDB, p. 156) Il comprend que ce commentaire peut être très déstabilisant parce que « ça fait ressortir des vérités insoupçonnées » (JDB, p. 156). Il est vrai que naïvement, je croyais qu'en semant une graine, en discutant de la francophonie, en faisant place à l'autre dans sa différence et en coconstruisant avec l'élève sa vision de la francophonie, ce positionnement serait neutralisé… Alors qu'en semant ma graine, comme je le fais tous les jours, la construction identitaire se poursuit et des pousses émergent probablement des années plus tard... mais je n'en verrai peut-être jamais les fruits!

Plus tard, cette même soirée-là, j'ai croisé au restaurant un ancien élève de l'école qui y a aussi œuvré à titre de suppléant dans l'école pendant de nombreuses années. Il m'a raconté qu'il a un ami qui jadis était élève de mon école. Cet ami a comme langue maternelle l'anglais et il s'est rendu compte plus tard des bénéfices qu'il tirait d'être bilingue. Bien qu'il travaille aujourd'hui aux États-Unis, cette langue française lui est plus utile dans son travail qu'il ne le pensait. Il est aujourd'hui reconnaissant d'avoir appris cette langue alors qu'adolescent, il levait le nez sur le français. C'est une fois éloigné d'un milieu bilingue vers un milieu plus unilingue qu'il en a compris l'importance. Ce temps d'incubation a aussi été souligné par ENS17 lorsqu'elle m'a partagé ses représentations quant à sa propre expérience en tant que Franco-ontarienne. Elle disait que

> les *Francosfiers*, c'était des *nerds* rejets. Personne n'avait envie d'être *Francofier*. C'est quand tu arrives à l'université que là tu comprends l'importance, c'est quand tu arrives à l'âge de jeune adulte que tu es content de revendiquer. Donc, ça germe plus tard. Il faut que la maturité embarque. (JDB, p. 156)

Heidi entérine cette prémisse : « Peut-être que c'est une graine. Elle ne poussera pas tout de suite. Mais dans quelques années. » (EH, p. 6) À mon sens, c'est probablement ce qui fait parfois rimer mon travail avec *ingratitude*.

6.3.1.3. Incidents du 17 au 22 mai 2019

Le 17 mai 2019, écrivant avec des structures de phrase agrammaticale, Kenza se retrouvait en échec en écriture. Il ne lui restait que l'examen final pour tenter de réussir son année. J'ai offert pendant une semaine des récupérations supplémentaires. Lors des deux premiers diners, j'ai travaillé avec elle ses stratégies de correction et lors du troisième, elle a amené un texte en classe afin d'en corriger la syntaxe. Chaque phrase était erronée. Il y avait des phrases sans verbe, des phrases dont le sujet et le complément étaient inversés, des erreurs quant aux choix des pronoms, etc. Comment trouver les mots justes devant une telle catastrophe? Pourquoi était-ce si catastrophique maintenant alors qu'elle avait réussi à se débrouiller lors des autres évaluations? J'ai tenté de lui expliquer un peu les bases de la syntaxe… mais c'était trop. Elle voyait bien que sa feuille était truffée d'erreurs, elle se doutait bien qu'elle n'avait pas le temps d'assimiler tout cela la semaine avant l'examen final. Même si j'ai mis en place une stratégie pour *sauver les meubles*, en silence, ses yeux pleins d'eau suintaient.

***

Le 22 mai 2019, deux minutes avant que la cloche ne sonne, les élèves se sont attroupés à l'avant de la classe. Je discutais avec quelques-uns et ne portais pas attention à Kenza qui écrivait au tableau. J'avais l'habitude : plusieurs élèves dessinaient ou m'écrivaient un petit mot avant de quitter la classe. La cloche a sonné et le groupe s'est dissipé. J'ai vu Kenza terminer d'écrire au tableau *I hate french*. Son petit mot était suivi d'un cœur. Je comprenais son commentaire : la veille de l'examen, elle était insécurisée, angoissée par cette matière! J'ai émis une onomatopée implorant sa pitié à l'égard de la langue française, et elle a répondu qu'elle avait justement fait un cœur représentant l'amour qu'elle avait pour moi… et je n'ai pu m'empêcher de lui répondre que la langue française faisait partie de mon identité :

– Tu sais, moi aussi je t'adore! Mais, le français fait qui je suis… et j'espère que tu comprendras qu'au-delà de la matière scolaire, cette langue fait partie de qui tu es aussi, qu'importe la place que tu souhaites y donner dans ton cœur, parce que c'est cette langue qui nous permet d'être ensemble, de partager nos idées et de nous rencontrer!

Si j'avais été une jeune enseignante, j'avoue que cet incident m'aurait immensément blessée. Des élèves qui n'aiment pas l'école, des élèves qui trouvent endormant la grammaire, des élèves qui n'aiment pas un texte, ça va. Mais comme l'intitulé de la matière se confond à l'intitulé de mon identité francophone, ce genre de commentaire me touche. Je comprends que la langue

française puisse être rebutante pour cette élève qui la juxtapose à ses difficultés scolaires, mais pour ma part, il n'en demeure pas moins que c'est difficile d'enseigner une partie de soi, une partie de mon identité.

6.3.1.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Il semble que mes représentations quant mon rôle de passeuse culturelle sont partagées par les participantes aux entretiens qui oeuvrent toutes dans le champ disciplinaire du français. Toutefois, quelques distinctions quant aux représentations de la langue et de l'identité sont notées.

Arielle dit que ce genre de commentaires, elle les a entendus au deuxième cycle : « Ah! Le français, c'est trop difficile! Les films québécois, c'est nul! » (EA, p. 24) Selon Maria, les élèves trouveraient la culture inintéressante et la langue française difficile. Elle aussi entérine cette dernière représentation : « Elle est difficile notre langue. Elle est difficile, je les comprends. Et je pense que pour aimer une culture, il faut la comprendre cette langue-là! » (EM, p. 14) Je m'étais aussi obstinée avec ENS4 qui affirmait que la langue française était plus difficile que la langue anglaise. Elle avait été immensément surprise d'apprendre qu'il y a plus de mots dans le dictionnaire anglais que dans le dictionnaire français. Dans son étonnement, elle avait même fait une recherche sur Internet pour confirmer ce qui lui paraissait insolite. Kim rejoint aussi cet élan comparatif, mais nuance cette affirmation en ajoutant qu'après tout, « n'importe quelle langue demande un effort » lors de l'apprentissage (EK, p. 11).

Même si je ne partage pas en tout point ces représentations, les élèves qui se détachent de possibles constructions identitaires francophones ou, encore, qui y résistent, heurtent mes représentations. Leur positionnement m'expose à une douloureuse prise de conscience : à chaque cours, je mets tant de temps à réfléchir à ce qui les motiverait et à ce qui leur ferait aimer ma matière! Comme Kim, Arielle, Heidi et Maria le nomment, il est vrai que dans mon milieu, une croyance récurrente est que nous avons l'impression que si les élèves aiment l'enseignante ou l'enseignant, ils aiment la matière! Et dans cet incident, les propos de Kenza démentent cette croyance par son aveu de haine de la matière, mais d'appréciation de l'enseignante que je suis! Patricia fait d'ailleurs ressortir son impression de la dureté de ces mots.

Pourtant, en réfléchissant et en m'appuyant sur une planification minutieuse, j'ai l'impression d'assumer cette responsabilité telle une jardinière arrosant ses pousses. Kenza manquerait-elle d'eau, ou est-ce la préparation de mon terreau qui est défaillant? Arielle s'investit

aussi dans un même axe que moi : la planification! Elle croit que cette planification sert à combler les écarts de l'hétérogénéité des élèves. Elle se souvient avoir abordé, avec des élèves plus anglophones, un débat sur la loi 101. À l'inverse de moi et de Béatrice qui trouvons difficile de ne pas en faire une affaire personnelle, Arielle ne se sent pas affectée par leurs commentaires. Elle qui a comme langue maternelle l'anglais dit plutôt être bouleversée par des commentaires qui sous-entendraient que la langue française au Québec n'est pas la vraie langue française. Elle tient à ce que les divers accents soient respectés, et en imitant les différents accents anglophones à titre comparatif, elle en fait un enseignement explicite auprès de ses élèves. Selon elle, les élèves trouvaient « cela vraiment intéressant de voir pourquoi est-ce qu'au Québec le français parlé ne ressemble pas à notre français écrit » (EA, p. 25).

En plus d'adapter ses planifications, pour développer cet amour de la langue (EK), c'est avec bienveillance que Patricia fait usage de soi pour développer leur ouverture à la francophonie : elle raconte son histoire, ses origines, ses premiers contacts avec l'anglais, ceux de ses parents. Puis, elle fait des liens avec les histoires propres à chacun de ses élèves : « Mais laisse-moi te parler de moi! (…) et toi, quelle est ton histoire, pourquoi [pour] toi, l'anglais est [-il] si important? Et là on peut s'écouter. » (EP, p. 14) C'est donc au moyen du partage de son parcours et de l'ouverture à l'autre que Patricia dépasse cette tension.

Heidi dénote des écarts entre les membres du corps enseignant quant à cette conscientisation. D'ailleurs, je suis toujours étonnée, lorsque je me promène dans les corridors pendant les cours, d'entendre des élèves discuter allègrement en anglais entre eux alors qu'ils sont en classe d'art, d'histoire, d'éducation physique, etc. J'avais aussi compris qu'une réflexion collective serait nécessaire si ENS31, une Québécoise de langue maternelle anglaise, me confiait se sentir jugée lorsqu'elle s'adressait en anglais à d'autres collègues dans l'école. En même temps, elle-même perpétuait une représentation réductrice à l'égard de la francophonie lorsqu'elle affirmait qu'elle n'écoute jamais la télévision en français parce qu'« il n'y a rien de bon en français » (JDB, p. 144).

6.3.2. Tensions liées au rôle de passeuse ou de passeur culturel (2e partie)

> Alors que j'étais élève en secondaire III, j'écoutais beaucoup de musique, tant francophone qu'anglophone. Cette année-là, j'avais fait un exposé oral, à la demande de mon enseignante en français, et j'avais présenté une chanson de Jean Leloup, artiste alors en vogue et que j'aimais beaucoup. Un garçon, ayant l'anglais comme langue

> maternelle et disant ne pas connaitre d'artistes francophones, m'avait demandé conseil. Probablement influencé par mon engouement pour cet artiste, il avait lui aussi opté pour présenter une chanson de cet artiste. Ce que j'ignorais, c'était que devant la classe, il allait faire tout un numéro d'humour et dénigrer cet artiste qui m'était cher.
>
> À mon tour enseignante en secondaire III, j'avais lors de l'année scolaire 2009-2010 exploré la chanson francophone avec mes élèves qui était au programme. Alors que je partageais des coups de cœur ou, encore, des classiques de la chanson française, je sentais une fermeture de la part de mes élèves. Ce positionnement, en région frontalière, me rendait inconfortable. J'avais toujours l'impression de devoir nuancer leurs commentaires immensément dénigrants à l'égard de la culture que je devais transmettre… Mais pourquoi étaient-ils si rebutés par rapport à quelque chose qu'ils ne connaissent même pas? Et j'étais inconfortable parce que cette impression de rejet culturel me blessait.
>
> Malgré ma maturité professionnelle et la distance que j'arrive à prendre aujourd'hui, je ne souhaite plus enseigner en secondaire III parce que la chanson francophone y est toujours au programme et pour la mélomane amoureuse de la langue française que je suis, je redoute encore ces commentaires et ces résistances… Donc, j'évite et préfère travailler le slam au programme du secondaire IV plutôt que la chanson. Maintenant, j'adopte un discours d'ouverture à la langue française et quand j'ose introduire une chanson en classe, devant de possibles attaques, je recadre et filtre grâce aux notions théoriques qui me protègent en quelque sorte de ces allergies à la musique francophone que je vis si durement.

Dans mon groupe A, les récurrences des commentaires de Pierre, d'Evan, de Sean, de Michael et de Martin sont soulignées dans les récits du 24 au 25 février 2019 portant aussi sur les identités francophones. Pour l'instant, je précise simplement que Martin est un garçon né au Québec dont la langue maternelle est le français (et rappelons qu'Evan, Pierre et Michael sont trois garçons nés au Québec de parents immigrants et que Sean est un garçon né au Québec dont la langue maternelle est l'anglais)[35]. Ces données engendrent l'approfondissement de l'identité sous

[35] Il est intéressant de noter que même si cet élève s'exprime très bien en français, il se dit anglophone plutôt que bilingue.

l'angle de l'individualisation de la responsabilité.

6.3.2.1. Incidents du 24 février 2019 au 25 février 2019

Dans mon groupe A, j'ai l'impression que Pierre, Evan, Sean, Michael et Martin ne cessent de dénigrer la culture francophone. Dans mon journal de bord audionumérique, j'ai soulevé plusieurs de leurs commentaires. À titre d'exemple, le 24 février 2019, je m'étais levée extrêmement tôt pour compléter ma planification. Pendant ce cours, plusieurs entrées et sorties perturbaient mon enseignement parce que la directrice adjointe rencontrait un à un mes élèves dans le corridor afin qu'ils effectuent les choix de cours pour l'an prochain. Évidemment, à leur retour en classe, plusieurs tentaient subtilement de comparer les choix de cours qu'ils avaient effectués à ceux de leurs collègues. Heureusement que mon activité était intéressante parce qu'avec toutes ces allées et venues, recadrer leur attention aurait pu s'avérer difficile! Malgré ce brouhaha exceptionnel, le cours allait bon train!

À ma planification s'ajoutait aujourd'hui l'insertion d'une petite activité sur la bienveillance que mes collègues m'avaient partagée. Avant de la présenter aux élèves, j'avais regardé rapidement le *PowerPoint* qu'on nous avait partagé et le tout semblait assez simple et rapide. Alors, comme demandé, je l'avais présenté aux élèves. À la fin du PowerPoint, j'avais cliqué sur le lien menant vers une vidéo. Quelle ne fut pas ma déception de constater que cet extrait, accompagnant la présentation, était en anglais! J'avais arrêté la vidéo et n'avais pu me retenir de commenter haut et fort :

- Franchement! Dans une école de langue française, suggère-moi ce matériel en français s'il vous plaît!

Mon commentaire avait ouvert la porte à d'autres! Sean avait répondu quelque chose comme :

- Oui, mais l'anglais c'est plus *cool*!

Evan avait acquiescé dans des mots semblables à ceux-ci :

- C'est mieux l'anglais, madame!

Comme cette période était mouvementée et ralentie par les va-et-vient constants et que je souhaitais couvrir toutes les notions planifiées, j'avais répondu dans le feu de l'action et avec un ton rieur :

- Ah! Vous, vous êtes dominés, c'est pour cela que vous pensez comme cela!

Mais en fait, j'aurais dû ouvrir la discussion. J'aurais dû plonger dans ce débat et inviter les élèves à réfléchir au statut des langues! Dans la contingence, je n'y avais pas pensé sur le coup.

Après ce petit interstice terminé en queue de poisson, j'avais poursuivi mon cours en introduisant la différence entre le slam et le rap. Trouvant important d'inclure des écrits des Premières Nations dans mon matériel pédagogique, j'avais présenté une chanson rap de Samian. Cette chanson était pertinente non seulement en raison de son message engagé dont nous aurions pu discuter ensuite, mais aussi en raison de la qualité de l'écriture. Pendant que jouait l'extrait, camouflé dans son coude, Evan riait. La cloche avait retenti et j'avais manqué de temps pour le relancer et pour conclure mon activité.

***

Aujourd'hui, 25 février 2019, alors que j'entamais le retour sur l'activité du dernier cours, Evan dit, d'un ton qui semblait moqueur, une phrase ressemblant à celle-ci :

- Je suis désolée madame, mais cela n'était pas du rap!

Que ça lui plaise ou non, je n'en avais rien à faire. L'important, pour moi, c'était le texte. Et j'avais exemplifié mon positionnement en lui disant que n'importe quel texte s'interprète sur une trame sonore de pop, de rap, d'opéra ou de country! Pour moi, ce qui m'intéressait dans le cadre de mon cours, ce n'était pas la musique, mais bien le texte.

Ce n'est qu'en cours d'année que je trouverai le bon moment et les bons mots... toujours avec lenteur selon moi, mais avec réflexion! En avril, mes multiples interventions avaient porté des fruits : au fil de nos discussions, selon moi, les garçons avaient constaté les injustices que leurs propos colportaient. Martin, qui disait en début d'année que « *toutes* les films québécois sont *poches*, c'est tout le temps des histoires de gens bizarres comme Babine, ou d'enfant qui meure comme Aurore », changera de discours après maints échanges avec moi. Il rétorquera même à Evan que « c'est raciste de penser que quelque chose n'est pas bon en raison de son origine ou de sa langue » (JDB, p. 45). Oui… une graine avait poussé! Puis, Pierre et Evan comprendront qu'ils ne peuvent pas dire que *les Québécois sont racistes* en oubliant qu'ils sont eux aussi Québécois! Pierre nuancera d'ailleurs ses propos dans le cadre d'une présentation orale et affirmera devant tous ses compatriotes que « oui, il y a des personnes racistes au Québec, mais ce n'est pas parce qu'ils sont Québécois qu'ils sont racistes, mais simplement parce qu'ils sont *idiots* » (JDB, p. 187). Oui, une deuxième pousse émerge! Il n'en demeure pas moins qu'en fin d'année, Pierre me dira :

- Vous madame, vous n'êtes pas Québécoise, vous devez avoir des racines d'ailleurs parce

que vous êtes *ben* trop fine!

6.3.2.2. Similitudes et/ou distinctions avec les propos de mes collègues

Certaines lient la francophonie à la géographie. À titre d'exemple, l'hétérogénéité linguistique des élèves était pour Heidi un défi qui lui paraissait stimulant à son arrivée dans la région. Référant à la situation frontalière de notre ville, elle dit que notre ville, « c'est le dernier bastion québécois, c'est important, c [e] sont~~'est~~ des jeunes Québécois aussi. (…) Avec mon Est-du-Québec sur le cœur, (…) je trouvais que c'était une motivation supplémentaire ce défi-là. » (EH, p. 6) Toutefois, elle constate que depuis deux ans, de plus en plus les élèves s'expriment en anglais tant dans les corridors qu'en classe : « la montagne est rendue comme trop [grosse], je ne sais pas pourquoi, c'est super subjectif, je n'ai pas de statistiques là-dessus » (EH, p. 6). D'ailleurs, « surprendre à discuter en anglais » certains élèves au sein même de la classe en français est fréquent dans le quotidien de Maria (EM, p. 13).

Quant à ce genre de commentaires, ils sont récurrents dans les classes de Maria. Leur attitude réfractaire face à une langue qu'elle tente de transmettre à ses élèves est interprétée comme un rejet identitaire : « J [e n]'aime pas ta langue, ça veut dire un peu : je ne veux pas être Québécois. Ils ne veulent pas être Québécois. » (EM, p. 13) Même si Heidi dit trouver cette situation difficile, elle dit avoir espoir et refuser de se « laisser décourager » (EH, p. 8). *A contrario* de moi qui peine à me distancer et à lâcher prise, elle met son énergie sur ceux qui découvrent la musique francophone comme une « révélation plutôt que [sur] ceux qui vont rester *boqués* » (EH, p. 6).

Malgré son optimisme, face à cette hétérogénéité, elle déplore que rien ne soit réfléchi à l'école en vue de développer les identités francophones alors qu'« on n'a pas le même combat qu'ailleurs au Québec » et que cette responsabilité incombe aux enseignantes et aux enseignants en français (EH, p. 6). Cette représentation est d'ailleurs entérinée par Kim, Arielle, Béatrice ou Maria qui, par l'entremise de moyens suggérés pour valoriser cette langue auprès des élèves, redonne la responsabilité au personnel enseignant œuvrant dans ce champ disciplinaire. À titre d'exemple, cette dernière propose entre autres d'exposer davantage les adolescents à la culture : « Je pense qu'au secondaire, on ne leur montre pas assez la culture. On ne parle pas assez [des grandes auteures et] des grands auteurs, des classiques français, je pense que tout ça vient de là. » (EM, p. 13) Selon elle, ils ne peuvent pas aimer ce qu'ils ne connaissent pas : « ils ne voient pas la beauté » de la langue parce qu'ils n'y seraient « pas assez exposés » (EM, p. 13).

6.4. Analyse des thématiques liées à l'identité

Tant dans mon autobiographie que dans mon journal de bord, dans mes autoconfrontations et dans les entretiens, mes données lèvent le voile sur la multidimensionnalité des interactions sous-jacentes à ma construction identitaire. Comme le souligne aussi Dubar (2010), ces interactions construisent l'image que je me fais de moi-même et l'image que je souhaite renvoyer aux autres. Dans un rapport à moi-même, à l'autre et à la francophonie, ma construction identitaire oscille entre mes représentations de moi-même, celles idéalisées dans une culture professionnelle ayant « ses interdits explicites ou cachés, avec ses fantasmes, idéaux, conflits, images mouvantes ou sacralisées » (Abraham, 1984, p. 22) et les attributions que les autres confirment ou confrontent (Gohier et collab., 2001).

6.4.1. Un rapport à soi en recherche de congruence

> Lors d'interactions tant verbales que non verbales, mes perceptions ont teinté mes représentations de mes impressions de contrôle. Ces représentations sont infirmées par mes autoconfrontations analysées lors des incidents du 14 novembre 2018 au 13 mai 2019. Alors que les données de mon journal de bord audionumérique me positionnaient dans une anticipation d'une représentation de moi manquant de contrôle, le visionnement m'a permis de constater ma vigilance et ma conscience des événements. Mes interventions étaient teintées, à mon sens, de bienveillance, de cohérence et d'assiduité. Ce sont plutôt mes nombreuses interactions avec d'autres élèves qui ont permis à Adeline de jouer *au chat et à la souris*, de profiter de chaque instant pour tenter de finir son histoire. Les autres élèves s'étaient tout de même exécutés et c'était moi qui, irritée par ses excès de bavardage, avais décidé de changer la tâche. À mon sens, le poids de mes représentations a eu un impact sur les interventions qui en découlent et sur mes représentations de moi-même.

Selon Rondeau (2017), la construction identitaire « se réalise par un processus interactionnel entre le singulier, où l'individu se différencie de l'autre, et le pluriel, où l'individu s'identifie à un groupe ou à une communauté » (p. 329). Cette construction repose sur des découvertes de soi qui entrent en tension lorsqu'elles confirment ou infirment certaines représentations de soi. En cours

d'interactions (Bailleul et Obajtek, 2018), cette construction de soi est subjective et propre à chacun (Abraham, 1972; Durand, 2012). Donc, dans sa teneur subjective, elle construit la compréhension et crée les interventions en situation (Joas, 1999; Jorro, 2002).

Cette part subjective indissociable de la représentation de soi et de l'autre fait que « nos jugements ont parfois l'étrange pouvoir de rendre vrai ce qui, au départ, ne l'était pas » (Bressoux, 2018, p. 17). Ancrées au cœur de relations interpersonnelles empreintes de subjectivité, les représentations de soi se produisent au fil des jeux introspectifs qui dynamisent l'identification et la projection de soi (Abraham, 1972). Par projection de soi, Abraham (1972, 1984) réfère au fait que les membres du corps enseignant projettent leur intériorité et remanient symboliquement les significations qu'ils construisent. Autrement dit, une part de l'identité professionnelle prend racine dans la subjectivité de représentations idéalisées (Gohier et collab., 2001). Lorsque certains écarts entre une manière d'être ou de faire et des modèles idéalisés sont en dissonances, la personne doit se réinventer (Rondeau, 2017).

En situation d'incertitude (Bucheton, 2009; Perrenoud, 1996), si les représentations de soi s'éloignent de ce qui est socialement désirable (tel qu'une enseignante ou un enseignant voudrait être, conformément à ses valeurs et aspirations), ces représentations constituent une menace au soi (Abraham, 1972). En effet, les représentations enseignantes sont peuplées « de figures, de signifiants, des objets, aimés ou haïs, et qui représentent toujours des aspects de nous-mêmes » (Abraham, 1972, p. 20). Du point de vue d'une représentation pour soi-même (Dubar, 2010), cadrer une représentation de soi dans une recherche de conformisme social permet d'atténuer l'angoisse d'une image de soi qui n'obtiendrait pas l'agrément d'autrui et du même coup, protège la personne de sa propre vulnérabilité (Abraham, 1972). Cela dit, le contrecoup de cet attrait vers une image idéalisée est le risque de l'abandon de son image réelle ou, encore, le risque que cette image idéalisée se transforme en un fardeau anxiogène (Abraham, 1972). La personne devient contrainte de résister ou d'oser un changement dans une construction identitaire qui questionne « ce que je suis »; « ce que je veux » et « où je m'en vais » (Rondeau, 2017, p. 328).

Bref, lors d'interactions se déroulant dans un jeu subtil où l'importance tant des aspects verbaux que non verbaux sont non négligeables (d'Arripe, 2013; Quéré, 1997), le monde intérieur des membres du corps enseignant se révèle être un construit de complexes subjectivités qui ne peut faire fi d'une part idéalisée du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant (Abraham, 1972). Certes,

l'axe relationnel de la construction identitaire (Haissat, 2006) impose d'examiner le rapport à l'autre qui confirme ou infirme l'image de soi (Lipiansky, 1998). Cela dit, à cette construction identitaire s'ajoute la négociation avec certains idéaux. Conséquemment, les écarts entre les représentations de soi et celles d'un idéal collectif astreignent à faire usage de soi (Barrère, 2002a) : pour ce faire, une personne « doit se bricoler au cœur du social contradictoire » (Kaufmann, 2008, p. 221). Ainsi seront transformés des rapports « à soi, à son corps, à ses états d'âme, à ses pensées, à ses valeurs, à ses convictions, à son agir personnel et professionnel, à son idéal », des rapports « à l'autre, à la différence, à la relation, à la confiance, à la présence, à un groupe d'appartenance » et des rapports « au savoir, à la profession et à la société » (Rondeau, 2017, p. 328).

> Dans mon autobiographie, les représentations que je construis de moi-même révèlent mes propres idéaux et éclairent les tensions identitaires qui émergent d'une représentation désapprobatrice d'un regard extérieur. Les récits des incidents tirés de mon journal de bord m'ont aussi permis de prendre conscience du caractère narcissique sous-jacent aux représentations de moi-même auxquelles les élèves participent en s'engageant ou en formulant des commentaires appréciatifs ou dépréciatifs sur mon rendement. Ils ne sont pas les seuls à affecter la construction d'une représentation de moi pour autrui : à maintes reprises, j'ai perçu qu'une pression supplémentaire pesait sur mon dos et que les moindres impairs de mes élèves m'étaient attribuables, et ce, davantage dans les espaces communs de l'école. À titre d'exemple, lors des incidents du 17 octobre et du 9 novembre 2018, au sein d'espaces communs, j'ai eu l'impression que ces impairs et ces attributions étaient interprétés au vu et au su des autres. Mes impressions sont similaires à celles de Maria (propos du 7 novembre 2018). Ainsi, l'impression de porter le fardeau de la responsabilité des comportements perturbateurs met en tension la représentation que Maria et moi nous faisons de nos propres compétences.

Selon Abraham (1972), les membres du corps enseignant ont besoin de confirmer une certaine image de soi idéalisée. Une exposition de soi aux perceptions d'autrui « menace de détruire l'édifice fictif » d'une image de soi idéalisée que les enseignantes et enseignants

présentent aux autres ainsi qu'à eux-mêmes (p. 52). Afficher cette idéalisation permet d'être apprécié : « le besoin de confirmer l'existence de l'image idéalisée se fait de plus en plus fort, d'abord sous la forme d'une quête d'appréciation positive et d'éloges de la part des autres et, parallèlement, d'une opposition aux critiques reniant l'existence des traits désirables » (Abraham, 1972, p. 59). Comme une « personnalité commerciale », la personne cherche à contrer la concurrence (Abraham, 1972, p. 49) et à conserver sa crédibilité (Nunez Moscoso et Murillo, 2018), parce qu'une perte de crédibilité risque de remettre en question le projet identitaire d'une personne (Goffman, 1959). De plus, c'est dans l'interaction que l'identité professionnelle se construit et se reconstruit entre le *je* et le *nous*. En transposant

> le centre de gravité de l'évaluation de soi-même en dehors de lui, c'est-à-dire non dans ce qu'il fait ou ce qu'il est, mais dans sa recette extérieure, dans l'appréciation qu'il suscite chez les autres (…), l'évaluation de soi n'est plus liée à l'existant lui-même, mais à sa réussite sur le marché (…). (Abraham, 1972, p. 49)

En résumé, en plus de s'engager dans des interactions qui menacent sa crédibilité (Nunez Moscoso et Murillo, 2018) et qui le dépouillent de son rôle (Goffman, 1959), l'enseignante ou l'enseignant cherche à maintenir sa réputation (Abraham, 1972).

> J'ai l'impression que mon *centre de gravité* était déséquilibré par les constructions que certains élèves semblaient avoir de mes interventions. À titre d'exemple, l'autoconfrontation du 14 février 2019 atteste d'une projection possible quant à des interventions injustes envers Fanny et Rachel. Les propos d'Heidi s'inscrivent aussi dans cette veine.
>
> Cela dit, les réflexions contenues dans mon journal de bord ainsi que les propos de Kim qui portent sur la responsabilité et sur l'absence du soutien quant à l'accompagnement visant l'apprentissage du métier d'élève me donnent l'impression de ne pas avoir les moyens de trouver l'équilibre entre une représentation de moi congruente et mes aspirations éducatives à l'égard de ces élèves.
>
> Certes, si certaines ou certains ont besoin d'attention individuellement pour comprendre les notions, d'autres, comme Adeline lors d'examens ou Fanny dans la bibliothèque, en ont besoin pour rester en silence. Face aux divers besoins, certaines distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues ont été relevées. À

> titre d'exemple, selon Arielle, Béatrice, Maria, Patricia, ENS3, ENS4, ENS16 et ENS19, la sanction renforce une représentation des comportements attendus de la part de l'ensemble des élèves. Béatrice, Maria et Patricia précisent aussi que la sanction peut être un moyen de se préserver en s'octroyant un temps, une distance pour garder son propre calme.
>
> Certaines similitudes ont aussi été notées : Arielle, ENS8, ENS24 et moi qualifions d'inutiles les retenues et préférons nous investir dans la construction d'autres solutions afin de tirer profit de la création d'un lien. Ce faisant, entre les ajustements effectués et les normes explicites préconisées dans l'école, j'ai l'impression qu'un écart se creuse à couvert. En quête de moyens, lorsque quelques collègues, comme ENS10, ENS29, Heidi ou Patricia, cherchent à encadrer les pratiques collectives en louangeant les bienfaits de la collaboration, c'est peut-être justement parce qu'une modélisation des interventions éducatives est rassurante. Toutefois, la prégnance du principe d'éducabilité se retrouve, à mon sens, en filigrane des nuances qu'apportent Arielle, Béatrice, Maria ou Patricia à leurs propos. Ce principe s'avère récurrent tout comme le sont les rémanences de l'empathie dans les propos de ces personnes, mais aussi dans ceux d'Heidi, de Kim, d'ENS6 et d'ENS30. À mon sens, ces similitudes et ces distinctions traduisent des tensions liées à l'incertitude d'interventions situées et complexes.

Le vécu des professionnelles et des professionnels de l'enseignement ressemble à un parcours labyrinthique : « en tant que symbole d'un chemin difficile qu'il faut parcourir pour atteindre son but », le labyrinthe est « un espace élaboré autour d'un centre, où les parcours complexes, impasses et passages obscurs évoquent tour à tour la certitude et l'incertitude » (Abraham, 1984, p. 21). Dans ce labyrinthe, les membres du corps enseignant exposent une image de soi parfaite afin de se défendre de leurs propres sentiments, afin d'empêcher le groupe de se servir de leurs propres points faibles. Ils doivent « dompter » leur anxiété : leur succès et leur sentiment de satisfaction dépendent de leur réaction devant cette angoisse (Abraham, 1972). Pourtant, c'est dans un « espace imaginaire » que les émotions s'entremêlent aux représentations (Abraham, 1984, p. 26). Au fil

des accumulations des micros-ruptures de l'ordre scolaire, de l'agir empreint d'émotions (Barrère, 2002a; Shapira-Lishchinsky, 2011) peut émerger un sentiment d'injustice, vécu tant chez les élèves et que chez les enseignants (Barrère, 2002a; Carra et Boxberger, 2018).

Déjà en 1972, Abraham notait que les enseignantes et les enseignants constataient « l'absurde d'une situation équivoque » (p. 15). Le manque de moyens des travailleuses et des travailleurs en cette ère contemporaine est aussi souligné par Cattonar et collab. (2010) et Piotet (2007). D'une certaine manière, l'absence de l'existence de moyens visant l'apprentissage du métier d'élève perpétue la priorité accordée aux multiples demandes relatives à la matière (Barrère, 2002a; Perrenoud, 1996; Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016) au détriment d'un enseignement au savoir-vivre (Monjo, 2012). D'une part, l'offre d'aide peut être paradoxale si l'exigence de préalables va à l'encontre d'une forme de parité (Meirieu, s. d.), mais d'autre part, devant pallier cet écart, ce vide met en tension la représentation que la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement a de lui-même : entre le désir de répondre aux besoins de chacun et une difficulté à le faire parce que les demandes sont trop nombreuses (Nault et Fijalkow, 1999; Tardif et Lessard, 1999), entretenir une représentation de sa propre bienveillance requiert un engagement personnel invisible (Monjo, 2012). Ce faisant, les incidents revêtent une dimension interactive multipliée entre les interventions individuelles et celles au service du groupe, et ce, tant dans une sphère publique que privée (Barrère, 2002a; Cattonar, 2006; Hanhimaki et Tirri, 2009; Rush et Fecho, 2008; Tardif et Lessard, 1999). Dans cette multidimensionnalité, si l'intériorité et l'extériorité s'arriment, il y a congruence (Abraham, 1984) — « comprise comme cohérence ou concordance [située] chez un individu, entre le dire, le faire et le penser » (Gohier et collab., p. 15).

Cela dit, à l'image de cette comparaison métaphorique du labyrinthe, l'incertitude imprègne les tentatives d'arrimage entre la représentation qu'a une professionnelle ou un professionnel de lui-même — « dans l'interaction entre le «je» et le «nous» (Gohier, Jutras et Desautels, 2019, p. 11) — et celle qu'il a d'un idéal correspondant à une image plus traditionnelle de l'autorité (Tardif et Lessard, 1999). C'est un constat que fait aussi Meirieu (2013) lorsqu'il traite des stratégies de contournement des prescriptions ou, encore, du bricolage pédagogique. Conséquenmment, les possibles interventions sont multiples : d'une part, la sanction peut devenir un facteur de protection face à soi-même (Carra et Boxberger, 2018), mais d'autre part, afin de pallier certains paradoxes entre les valeurs individuelles et les normes implicites et explicites du

milieu professionnel, l'engagement, tel que défini par Ogien et Quéré (2006), demeure un incontournable. À ce propos, selon ces auteurs, c'est au bénéfice du lien que les normes explicites se dissolvent dans une réponse individualisée nécessitant l'engagement.

Toutefois, si un cadre scolaire s'impose en voulant normer ce qui doit demeurer de l'ordre du jugement (Monjo, 2012), les divers positionnements en bricolage entrent en tension. Ce faisant, les écarts récurrents, obligeant le personnel enseignant à s'ajuster dans l'incertitude pour être en paix avec leur bienveillance, créent des tensions entre collègues selon Monjo (2012). Certes, des pratiques collectives dans une culture collaborative évoquent un idéal rassurant (Prairat, 2013; Shapira-Lishchinsky, 2009). Cependant, dans ce labyrinthe (Abraham, 1984), la prégnance de la bienveillance (Tatsis et collab., 2018) et du principe d'éducabilité oriente les interventions au-delà d'une transmission d'un savoir académique (Cardy, 2003; Barrère, 2003, 2017; Wallace et Priestley, 2011).

6.4.2. Un rapport à l'autre idéalisé

> Malgré des affirmations de mise à distance et de relativisme par rapport aux causes pouvant être externes, ma subjectivité interprétative semble tendre vers un vécu culpabilisant. Les questions que je me pose font écho à mes interprétations se rapportant à moi-même : comme si je me positionnais à titre de première coupable possible face à une inefficacité personnelle; comme si je portais le blâme de quelques comportements perturbateurs! À titre d'exemple, dans mon journal de bord, j'ai noté que j'avais l'impression qu'une culpabilité pouvait découler de la responsabilité de protection et de bienveillance que nous nous attribuons. De plus, tant dans mon autobiographie que dans mon journal de bord audionumérique, je remets en question une intériorisation émotive et réflexive qui est filtrée au point de ne laisser paraitre qu'une façade d'apparence neutralisée.
>
> Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia traitent aussi de cette responsabilité qu'elles ont l'impression de porter à travers l'identification de divers éléments qu'elles attribuent à leur rôle et à leur professionnalité, et ce, jusqu'à dissimuler leur vulnérabilité telle que le nomment explicitement Béatrice et Patricia.

> Cet idéal incite à faire fi de la part subjective et émotive qui les construit. Pourtant, Béatrice, Heidi, Maria, ENS4 et ENS11 reconnaissent que les élèves exagèrent ou, encore, recourent à un rôle victimisant lorsqu'ils en tirent des avantages.
>
> De plus, selon moi, certains échos reproduisant une vision raciale du monde sont à la fois critiqués et entérinés dans mon milieu. En effet, c'est de manière contradictoire que les notes collectées lors de la formation du 29 mars 2019 évoquent l'idéalisation d'un positionnement neutre, mais aussi d'un positionnement favorisant les stéréotypes positifs. Pourtant, les stéréotypes positifs demeurent des opinions partiales qui sont valorisés… Pourtant, ils demeurent des stéréotypes! Ainsi, l'idéalisation d'un moi neutralisé, ou d'un moi associé à des caractéristiques positives, encadre mes interventions au service d'une représentation de qui je suis niant ma subjectivité sous peine de sombrer dans une culpabilité certaine.

En tant que représentante ou représentant de la société, l'enseignante ou l'enseignant s'oblige à être un modèle pour les futurs citoyens qu'il forme (Abraham, 1972). Comme un « produit réussi de cette société », un membre du corps enseignant porte en son idéal ce « côté représentatif, artificiel de son comportement » (Abraham, 1972, p. 53). Toutefois, s'il est persuadé que son image idéalisée est congruente avec son image réelle, il risque de perdre ce qu'il est vraiment au bénéfice de ce qu'il doit représenter.

Le risque de *représenter* plutôt que d'*être*, dans le système laïque québécois où la neutralité est sous-jacente aux représentations de la compétence professionnelle (Robichaud et Masse-Lamarche, 2018), apparait contentieux. En effet, cette neutralité, liée à la représentation idéalisée du professionnalisme (Pouromid et Manerian, 2018) est porteuse de tensions selon Robichaud et Masse-Lamarche (2018), car une responsabilité neutralisée entérine l'idéal d'une profession s'adressant à tous dans cette ère où *l'école pour tous* et *la réussite pour tous* sont scandées.

Une responsabilité faisant fi de notre propre subjectivité au profit d'une représentation idéalisée est un constat qui trouve aussi écho dans les écrits de Chapoulie (1973). Ce chercheur constate que les professionnelles et les professionnels sont neutres par rapport à l'hétérogénéité, parce qu'ils se basent sur le principe d'offrir les mêmes services à tous. Rejoignant un idéal

démocratique (Maillard, 2014; Renaut, 2011), cette responsabilité déployée sous l'idéal de la neutralité entre en tension avec la subjectivité obligée de toutes relations humaines (Maroy, 2008; Menard, 2019). Les tensions entre neutralité idéalisée et subjectivité obligée altèrent les représentations de soi (Monjo, 2014) : faire fi de notre subjectivité soutient nos aspirations si cette neutralité construit une représentation de soi tel un être accueillant et ouvert (Menard, 2019); mais, nier cette subjectivité est illusoire, car nos identités personnelle et professionnelle s'enchevêtrent (Dubar, 2010; Gohier et collab., 2001; Haissat, 2006) dans de multiples croisements de valeurs qui teintent tant nos perceptions, nos réflexions que nos actions (Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016; St-Vincent, 2010, 2012; Wallace et Priestley, 2011). Cet idéal relègue au second plan la reconnaissance de la subjectivité pour perpétuer l'illusion d'une école égalitaire (Menard, 2019; Monjo, 2012). Conséquemment, en idéalisant la neutralité, le poids de la culpabilité gravite autour des représentations subjectives de l'autre et positionne l'enseignante ou l'enseignant en tension (Menard, 2019; Robichaud et Masse-Lamarche, 2018).

Monjo (2014) ajoute que malgré cet idéal d'une représentation de la professionnalité comme empreint de neutralité, un glissement subtil peut altérer la représentation de soi parce qu'elle se rapporte à l'individualité (Monjo, 2014). En effet, entre un idéal neutralisé et les valeurs des membres du corps enseignant (Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016; St-Vincent, 2010, 2012; Wallace et Priestley, 2011) se construisent des représentations de soi en tension (Cattonar, 2006). Cela dit, cette neutralité est utopique dans un travail qui demeure avant tout un métier de l'humain (Lenoir, 2009, 2014).

De plus, cette neutralité est aussi teintée par son contraire dans un positionnement racial de l'autre le stéréotypant positivement. Un stéréotype est un cliché qui rend « compte du réel selon la vulgate de la conformité sociale; il permet donc de saisir le réel à travers cette expérience imaginaire commune qu'exprime le stéréotype » (Guillaumin, 1980, p. 198). Cela dit, même sur un axe positif, les stéréotypes demeurent des stéréotypes (Guillaumin, 1980), mais étant donné qu'ils entérinent un idéal d'ouverture, ils sont permis et renchéris (Menard, 2019). Face à ce constat, le problème demeure : la construction qu'une personne se fait de l'autre réfère à des catégorisations naturalisées qui reflètent « sa vraie identité, sa vraie nature » (Schadron, 2006).

Autrement dit, l'émergence d'un positionnement neutralisé idéalisée au sein de la perpétuation de constructions amalgamées (Menard, 2019) entre en contradiction avec la valorisation de stéréotypes positifs qui entérine une théorie raciale. Parce que la subjectivité met

en tension le déploiement d'une responsabilité neutralisée, une mise en scène de soi d'apparence neutre se construit au sein des rapports à l'autre. Ces jeux entre les représentations de soi et de l'autre mettent en tension des pensées intimes qui divergent des actions et provoquent de la culpabilité (Abraham, 1972). D'une part, un individu « contraint de nier ses propres perceptions et émotions » peut comprendre ces refoulements et ces négations comme l'édification de son image réelle (Abraham, 1972, p. 59). Un sentiment de culpabilité peut découler de ces conflits intérieurs issus de représentations qu'il refuse d'accueillir dans son soi (Abraham, 1972). D'autre part, cette culpabilité peut s'expliquer par le fait que ces pensées révèlent l'impossibilité d'offrir les mêmes services à tous, et conséquemment, éloignent d'une idéalisation de l'école égalitaire (Menard, 2019; Monjo, 2012). En effet, des conflits intérieurs peuvent émerger de « la disparité entre ce qu'il sait être bon et désirable et sa possibilité d'action » (Abraham, 1972, p. 129). Certes, l'idéalisation de la professionnalité produit des tensions parce que la subjectivité incarnée (Le quitte et Mahéo, 2014) demeure au cœur des représentations (Chauvigné, 2012; Clavier, 2012; Moreau, 2012; Dupeyron, 2014).

6.4.3. Un rapport à la francophonie individualisé

> Dans mon autobiographie et dans mon journal de bord audionumérique, je remarque qu'une tension émane de la responsabilité qui incombe aux enseignantes en français. J'ai l'impression que les enseignantes et les enseignants en français doivent transmettre une culture et une langue sans avoir réfléchi, de manière collective, ni aux moyens ni aux responsabilités par rapport à la construction identitaire sous-jacente à cette transmission. Déjà, lorsque j'étais étudiante à la formation des maitres, j'ai noté dans mon autobiographie que je voyais l'éducation comme un faisceau indispensable reproduisant socialement et culturellement ma culture francophone. Gênée par ma différence, j'ai longtemps compris mon identité francophone comme un trait à cacher lors de mes séjours dans les provinces et territoires canadiens majoritairement anglophones. Étant donné que mes représentations me laissent croire que l'école est pour moi un lieu bâtissant des ponts entre deux solitudes et que mes expériences entérinent mes croyances, je fais preuve d'un investissement personnel qui expose certaines de mes blessures au profit de mon amour pour la langue française.

> Certes, les données contenues dans mon journal de bord audionumérique (ex. : incidents 24 au 25 février 2019; du 5 avril 2019; du 17 au 22 mai 2019; ENS4; ENS14; ENS17) et dans les entretiens (Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia) illustrent que la valorisation de la francophonie est un défi appréhendé sur une disparité de tons dans un milieu avoisinant une capitale où la langue anglaise domine et où les élèves n'ont pas tous le français comme langue maternelle. Je remarque que les élèves rébarbatifs à l'enseignement du français divisent les professionnelles et professionnels de l'enseignement sur deux axes.
>
> D'abord, dans un apport extérieur, le tort peut être attribué à l'autre en justifiant la difficulté par rapport à l'immaturité (EB, EH, EK, EP, ENS17), au contexte familial (EA, EB, EP, ENS17) ou à la hausse d'une clientèle plus hétérogène (EH). Aussi, la langue peut aussi être présentée comme difficile à maitriser tant du côté des membres du corps enseignant (EA, EK, EM, ENS4) que des élèves (EA).
>
> C'est en faisant usage de soi qu'Arielle, Kim, Maria, Patricia et moi tentons de contrecarrer ces apports extérieurs : considérant que pour nous, la motivation dépend de l'amour que les élèves ont envers un membre du corps enseignant, c'est pour pallier les possibles déclins d'intérêt que nous nous engageons au nom de notre sentiment de responsabilité compris dans un étau interpelant notre individualité. Dans ce positionnement, j'ai l'impression que notre authenticité et notre besoin de nous préserver entrent en tension parce que notre compétence professionnelle repose sur un aspect personnel : notre propre identité francophone.
>
> Aussi, certains collègues ont l'impression que la motivation sous-jacente à l'apprentissage d'une langue ne se justifie pas en fonction d'une historicité commune (EK, ENS3), mais selon son utilité sociale (EB, EP, ENS3). En effet, les représentations de ces derniers justifient le désintérêt que portent les élèves à la langue française par une hiérarchisation d'une langue en décroissance de popularité par rapport à l'anglais qui serait un tremplin vers le marché du travail.

Selon Castellotti et Moore (2002), certains commentaires tendent à reproduire des stéréotypes, soit des formes spécifiques identifiant des images « stables et décontextualisées, de verbalisation d'attitudes schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles

adhèrent certains groupes » (p. 8). Ces stéréotypes peuvent conduire à des comportements d'apprentissage qui se basent sur le degré d'adhésion ou de validité que l'on donne à une langue (Castellotti et Moore, 2002). Conséquemment, les représentations que les élèves se font de la langue peuvent altérer les rapports tangibles et imaginés à la langue (Castellotti et Moore, 2002). Ainsi, le degré de pertinence qu'ils accordent à leurs apprentissages s'en trouve empreint (Castellotti et Moore, 2002) et une apparente attirance vers le groupe dont le statut est peut-être perçu, à la manière dont l'écrivent Tajfel et Turner (2004), comme plus élevé, peut en découler.

Quant à l'axe motivationnel, en adhérant ou non à la culture scolaire, la relation entre l'élève et son enseignante ou son enseignant peut lui sembler naturelle si cette relation ressemble à celle qu'il entretient avec son parent (Dubet, 2002). Dans cette fonction socialisante, c'est dans la construction de liens affectifs que les énergies d'un membre du corps enseignant se déploient. Cependant, cette construction repose sur un aspect personnel (Barrère, 2002a; Carra et Boxberger, 2018; Périer, 2004; Tardif et Lessard, 1999). Dubet (2002) ajoute que l'élève peut trouver de la motivation dans la fonction distributive de l'école. Dans ce cas, l'utilité sociale des études et la prise en compte du marché du travail justifient son engagement. Sous cet axe, c'est en prenant en compte ce contexte capitaliste que la langue semble perdre son repère identitaire au profit d'un investissement intellectuel économiquement rentable. Toutefois, ces représentations marchandes de l'apprentissage s'éloignent de représentations qui prennent en compte l'apport motivationnel lié à l'intérêt intellectuel et l'apport d'un sentiment d'accomplissement qui peuvent, selon Dubet (2002), animer les élèves. Selon cette représentation, la motivation provient du souhait des élèves de grandir et de se révéler à eux-mêmes.

> Dans un apport intériorisé propre à l'enseignante ou à l'enseignant, j'ai l'impression que les difficultés relatives à la construction d'identités francophones répondent à des représentations de l'ordre du défi ou de la contrainte. En comprenant les incidents de manière personnelle ou en ayant une attitude optimiste ou pessimiste comme le nomment Arielle, Heidi et Patricia, je perçois que le tort est parfois attribuable à un écueil par rapport à soi-même. À titre d'exemple, individualisant la responsabilité, j'ai compris personnellement le commentaire de Kenza et douté de mon rôle de passeuse culturelle. Dans cette représentation que je partage avec Kim, Arielle, Béatrice et Maria, le poids de cette responsabilité a des répercussions parce qu'il

> requiert que nous fassions usage de notre personnalité et que nous nous engagions. Sans disposer des moyens, sans assurance quant aux résultats et sans conscientisation cohérente ni en ce qui a trait à la représentation de la langue ni en ce qui concerne les exigences d'exposition, je me suis investie dans ma planification comme Arielle, Béatrice, Kim, Patricia, ENS11, ENS12 et ENS30 le font. À mon sens, moi, comme ces collègues, faisons usage de nous-mêmes pour alimenter l'ouverture à la francophonie.
>
> Cela dit, dans mon milieu scolaire, j'ai l'impression que le développement du sentiment d'appartenance chez les élèves est réservé aux enseignantes en français. Est-ce que le rôle de passeuse ou de passeur culturel est apparié à la langue et les enseignantes et enseignants en français en deviennent-ils les uniques responsables? Conséquemment, ce poids accentue peut-être une pression qui provoque des glissements tel le recours à la punition pour recadrer les élèves (EB, ENS4) à titre symbolique.

Se représenter un positionnement intériorisé correspond au modèle du praticien réflexif (Cattonar et Moray, 2012). Comme le fruit d'une défaillance individuelle (Barrère, 2002a; Dejours, 1998), les membres du corps enseignant se sentent responsables (Tardif et Lessard, 1999), voire imputables (Gohier et collab., 2001). En contexte de professionnalisation (Cattonar et Maroy, 2012), la responsabilité est individualisée et exige de s'engager, de faire usage de soi (Baildon et Sim, 2009; Barrère, 2002a, 2007; Carra et Boxberger, 2018; Cattonar, 2006; Lantheaume, 2008; Liyanage et collab., 2015).

Dans un sens, cet usage de soi répond à la mission de l'école qui, depuis 1977, met l'accent sur la préservation de la langue française (LégisQuébec, 2020). Cela dit, cet accent sur la langue voile l'apport identitaire qui y est sous-jacent : si la langue est un « outil identitaire » (Dalley et Roy, 2008, p. 7) et que cet outil donne un sentiment d'appartenance à une collectivité, l'identité devrait se vivre dans un rapport tant à la langue qu'à la culture (Levesque et de Moissac, 2018). D'ailleurs, en associant la matière et la langue, le sentiment d'appartenance des élèves risque d'être réduit à une compétence (ou incompétence) linguistique (Zakhartchouk, 1999).

> Bref, dans un milieu où cette responsabilité ne me semble pas partagée, j'ai l'impression qu'une absence de réflexion sur ce qui nous rassemble dans mon école en région frontalière et en situation hétérolinguistique se heurte au rôle de passeuse et de passeur culturel. Non seulement je perçois que cette absence réflexive exacerbe les tensions quant au sentiment de responsabilité qui pèse sur le dos du corps enseignant œuvrant dans le champ disciplinaire du français, mais collectivement, la culture encourt de passer sous silence. Palliant cet écart, le risque est que celles et ceux œuvrant dans ce champ disciplinaire linguistique voient leur responsabilité amplifiée sans pour autant que ces travailleuses et que ces travailleurs en aient les moyens.

7. Résultats : J'ai construit ma professionnalité

Le travail contemporain s'est transformé et les professionnelles et les professionnels de l'enseignement doivent négocier avec une matérialité qui traduit leur compétence (Lallement, 2007). De façon complémentaire aux précédents, les incidents présentés dans le cadre de ce septième chapitre soulignent les va-et-vient des représentations de soi, mais aussi du travail au fil d'une tâche où les critiques — à l'égard du travail ou de soi — minent la motivation… bien que celle-ci soit considérée comme une clé face à l'engagement de certains élèves. Les apports des représentations tirées des données de mon autobiographie sont présents et chacun de mes incidents est suivi des commentaires de mes collègues.

7.1. Le rapport au savoir-faire et au savoir-être

Dans un axe préventif, la planification réduit l'insécurité en donnant un certain pouvoir aux professionnelles et aux professionnels de l'enseignement. Dans trois des quatre incidents suivants, des traces écrites soutiennent didactiquement ou administrativement le travail. Ces traces écrites, sous l'intitulé de *matérialité,* sont non seulement constitutives des savoir-faire de mon travail enseignant, mais aussi de mon pouvoir. En même temps, elles m'exposent et rendent visibles mes compétences, tout en laissant de côté un pan invisible de mon travail.

7.1.1. Tensions liées à la planification

> Déjà, lors de la journée pédagogique du 28 août 2018, j'ai écrit dans mon journal de bord audionumérique que je vivais un certain malaise par rapport à la planification. Comme à chaque début d'année, j'avais l'impression d'avoir trop de matériel, de ne pas avoir assez de périodes dans une année pour couvrir tout le programme ! Cette phase angoissante n'était pas nouvelle pour moi. Dans mon autobiographie, j'ai noté qu'en janvier 2009, lorsque j'avais accepté mon premier contrat, j'étais allée à la bibliothèque de l'université et j'avais consulté les multiples cahiers d'exercices qui s'y trouvaient. Je m'étais installée sur le sol, entre deux rayons, et j'avais tourné les pages. Des maux de ventre m'avaient envahie et je ne trouvais plus mon souffle : comment allais-je y arriver, il y a tant à voir dans le programme ! Au fil des années, visant

probablement à créer l'apparence d'un apaisement, j'arrive désormais à me convaincre moi-même que mes leçons, agrémentées d'exercices pêchés dans la pléthore matérielle qu'offrent les diverses maisons d'édition, sont optimales pour leur apprentissage et répondent aux exigences du programme.

C'est lors de l'année scolaire 2012-2013 que j'avais pour la première fois enseigné à l'aide d'un cahier d'exercices. Cette année-là, je n'avais qu'un groupe de secondaire III et mes collègues de ce niveau avaient choisi, lors d'une réunion de planification en mai 2012, de faire acheter cet outil de travail aux élèves. Parce qu'en mai 2012 j'étais en congé de maternité, je n'avais pas pu m'y opposer. Devant l'obligation d'utiliser un cahier d'exercices, je me souviens de l'impression de contrainte que j'avais ressentie lors de mon retour à l'idée. D'ailleurs, au fil de cette année-là, les élèves avaient semblé détester les temps de travail dans le cahier, mais je pense que je les avais détestés encore plus qu'eux!

En ce début d'année 2018, je revenais à l'enseignement après une absence de quatre ans. Je me surprenais à ressentir de nouveau cette profonde angoisse par rapport à la planification. De surcroit, à ma grande déception, mes collègues avaient commandé, au printemps dernier, un cahier d'exercices. Malheur! Moi qui aimais enseigner la grammaire à partir des textes que j'aborde, moi qui avais monté tant de matériel qui me permettait d'aborder la grammaire dans le respect de cette approche pédagogique que je m'étais appropriée! Je me demandais comment j'allais adapter ma planification à cet outil béhavioral : pour moi, c'était catastrophique! Je me sentais non seulement comme une nouvelle enseignante qui ne savait pas par où commencer, mais aussi, encore une fois, contrainte par du matériel qui m'était imposé!

Même si c'est dommage que l'on doive compléter ce cahier d'exercices, même si c'est peu motivant de voir la matière ainsi, j'étais arrivée à m'ajuster et à l'arrimer à ma routine. Ainsi, tout au long de l'année, lors du premier cours du matin (soit deux cours par cycle de neuf jours), je faisais brièvement l'enseignement explicite d'une notion grammaticale. La routine était toujours la même. Je leur demandais ce qu'ils connaissaient à propos d'une notion et à partir des réponses données, je complétais en une ou deux minutes à l'aide du tableau interactif les éléments manquants. Puis, j'ajoutais un peu de *Joannie* en donnant un exemple à partir de

> phrases anecdotiques dans lesquelles leur nom se retrouvait. De mon point de vue, les regards se croisaient, puis les élèves ricanaient quelques secondes! Leurs rires m'assuraient qu'ils étaient en vie parce qu'à 15 et 16 ans, se lever si tôt semble parfois être une prouesse hebdomadaire! Selon moi, des effets secondaires de l'horaire scolaire affectent le maintien de leur colonne vertébrale dans un axe vertical et leurs paupières semblent étrangement, mais subtilement, imiter des marteaux qui cogneraient des clous. Leurs rires me confirmaient leur respiration et leur présence d'esprit. Ensuite, je trouvais la solution avec eux en prenant soin de laisser des traces et de nommer mes stratégies. Nous faisions un deuxième exemple. À main levée, ils y répondaient en votant pour la réponse de leur choix. En ce temps trop matinal, bien que de lever la main demandait à certains d'exécuter des contractions musculaires qui me paraissaient dithyrambiques, la majorité s'exécutait, quelque peu stimulée par le désir de faire partie du groupe qui gagnerait mes éloges. Finalement, j'invitais un volontaire au tableau afin qu'il complète l'exemple. Puis, je félicitais les répondants gagnants. Ensuite, dans leur cahier, ils effectuaient quelques courts exercices correspondant à cette notion.
>
> Selon leurs interventions, cette séquence durait environ cinq à dix minutes. Pourtant, je pouvais consacrer beaucoup de temps à planifier cette routine qui durait à peine quelques minutes au profit des élèves qui semblaient l'estimer. En fait, les élèves semblent si habitués qu'à mon grand étonnement, ils ne rechignaient habituellement même pas! C'est vrai que cette routine engendre peut-être un certain sentiment de sécurité pour ceux et celles qui y sont habitués!

Les incidents du 5 et du 8 octobre 2018 mettent l'accent sur le matériel qui appuie l'acte d'enseigner dans mon groupe B. Le premier implique Vincent, un élève qui était en difficulté scolaire, mais dont j'admire les efforts et la persévérance. De mon point de vue, il est toujours poli et ses étoiles dans les yeux me faisaient croire qu'il était heureux dans ma classe. Il était même demeuré après un cours pour me le dire : c'était la première fois qu'il aimait son cours de français, c'était la première fois qu'il lisait un livre un complet et il en était très fier. Le second incident me place en interaction avec Léa, alors que le troisième incident du 19 au 20 mars 2019 porte surtout sur cette dernière, mais inclut aussi Adeline et Rachel. À mon sens, le troisième incident souligne

l'engagement que nécessite cet appel à la motivation. Dans l'analyse, il y a constat que des tensions sont palpables entre ma quête d'un pouvoir à travers la recherche de la motivation des élèves et la reconnaissance, visible ou invisible, sous-jacente à ma planification.

7.1.1.1. Incident du 5 octobre 2018

Dans mon journal de bord audionumérique, le 5 octobre 2018, j'ai décrit un rare incident intrinsèquement lié à ma planification. Ma clé USB, sur laquelle se trouvait ma planification scolaire, était toujours attachée à mon trousseau de clés. Ainsi, je n'égarais pas ce petit objet si précieux! Malencontreusement, l'attache de ma clé USB s'était cassée mercredi. Puis, mille choses en tête, mille choses à faire, ce qui devait arriver arriva : j'ai égaré ma clé USB!

C'était à contrecœur, mais surtout sous la pression du temps qui s'écoulait, que je me suis résolue à fouiller dans le manuel scolaire. Parce que je cherchais à conclure mon enseignement de l'appréciation littéraire en révisant les éléments clés avant qu'ils n'en écrivent une, j'ai pensé me référer à l'exemple d'appréciation proposé dans le manuel. J'ai trouvé dans le manuel une appréciation portant sur « Le chat noir » d'Edgar Allan Poe. Je n'avais jamais lu cette nouvelle et je me culpabilisais : si je lisais plus aussi! Enseignante en français qui peine à trouver du temps pour lire, enseignante en français qui n'a même pas lu la majorité des classiques littéraires! Enseignante en français qui doit encore vérifier certaines exceptions grammaticales quand j'écris! Si je n'étais pas une imposture!

Ne trouvant pas le texte sur Internet, j'ai trouvé toutefois la version audio sur *YouTube*. Je me suis dit : c'est dans le programme, c'est dans le manuel, j'imagine que ce n'est pas une nouvelle si horrible! Et Edgar Allan Poe était un grand écrivain tout de même! Même si c'est une traduction, il reste un grand nouvelliste, un grand poète. On se lance! On va l'écouter!

Étape un : L'interprète entame la lecture des premières lignes de l'œuvre. Les deux premières minutes semblent éternelles! J'affiche un regard confiant malgré les incertitudes qui m'habitent. Certains élèves froncent leurs sourcils. Je traduis leur expression comme s'ils cherchaient à me dire :

- *Ben* voyons donc, madame, c'est trop difficile, pourquoi vous nous faites faire cela?

Selon moi, certains affichent une moue signifiant leur désarroi. Rebutés devant un texte qui leur parait inaccessible, plusieurs se couchent sur leur bureau et ferment leurs yeux. Ils ne dérangent personne. Dans ma tête, je ne cesse de justifier mon choix un peu improvisé pour me

rassurer en tombant dans des stéréotypes classiques : 20 minutes dans leur vie, ils ne vont pas en mourir; cela offre aussi aux plus forts la chance de relever un défi… Bref, étant au pied du mur, à brûle-pourpoint, j'essaie de me convaincre que cette planification était valable.

Je fais une pause. Un élève résume. À partir du résumé, certains semblent s'engager. On continue… Puis, on fait une pause, et ainsi de suite. Enfin :

- Ah! s'exclament certains.

- Oui, me suis-je dit, ils y arrivent bien que je n'aie pas *cuisiné le matériel d'avance* et que je ne leur offre pas une version *prémâchée* de l'œuvre.

Quel sentiment de satisfaction! En l'absence d'une didactique réfléchie, je m'étais retrouvée dans une situation déstabilisante due à l'absence de la sécurité matérielle sur laquelle j'avais l'habitude de me reposer et avec laquelle les élèves avaient l'habitude de se conforter. Tant eux que moi avions exploré cette œuvre grâce à nos acquis mutuels. Certes, marcher sur ce fil sans filet de sécurité avait été stressant, d'autant plus que je savais que plusieurs élèves de ce groupe avaient un profil d'élèves anxieux, que plusieurs avaient besoin de modèles, de grilles, d'avancer pas à pas. Mais, c'était une leçon pour moi! Même s'ils ne comprenaient pas tous les mots, le récit les fascinait, ils voulaient savoir où s'en allait cette histoire-là! De mon point de vue, j'avais réussi à piquer leur curiosité, ils embarquaient! *Ouf*!

Étape deux maintenant : Je les invite à se familiariser avec l'exemple d'appréciation portant sur cette nouvelle qui se trouve dans leur manuel. Tout allait bien. Re *Ouf*! L'avantage de référer au manuel était que le plan de l'appréciation soit explicitement détaillé à l'aide de couleurs et de flèches… comme dans le matériel que j'avais créé et dont je peinais ce matin à faire le deuil! Cette petite improvisation, à titre de dernier exemple, s'était bien déroulée et j'étais sûre qu'ils pouvaient maintenant esquisser leur plan d'écriture.

Étape trois : Je retombe dans mes vieux souliers parce que j'ai planifié, grosso modo, cette partie du cours! En effet, au cours précédent, ils avaient déjà entamé un remue-méninge sur un grand carton afin de se remémorer leurs acquis quant à l'appréciation et aux liens à faire avec le roman qu'ils avaient lu précédemment. Comme mentionné au dernier cours, je m'apprêtais à faire un retour collectif sur ces affiches. Je souhaitais que ce partage outille les élèves qui auraient plus de difficultés. En effet, parce qu'aujourd'hui ils commençaient le plan de leur texte, je pensais que ce partage les inspirerait afin qu'ils puissent choisir certains éléments à inclure dans leur plan.

J'ai fait une présentation rapide des affiches. C'était un peu chaotique parce que selon mes observations, peu suivaient mes enseignements. Peut-être l'écoute de ce texte littéraire avait-elle demandé trop de concentration aux élèves, peut-être étaient-ils fatigués? Et non! Je n'avais pas anticipé qu'ils seraient préoccupés par l'exposition des disparités quant à la qualité du travail, tant en ce qui a trait à la qualité et à la quantité de l'information, qu'en ce qui concerne la qualité esthétique de celui-ci. Certains s'esclaffaient pour masquer leur honte devant l'exposition publique de leur calligraphie qu'ils jugeaient médiocre. Pas *ouf*! Cette même impression resurgissait en moi : erreur de débutant! Pourquoi n'avais-je pas anticipé ces réactions? D'autres contraintes matérielles s'ajoutaient : le papier collant! Il n'est plus dans mon tiroir! Pas *ouf* du tout! Erreur de débutant!

Moi qui pensais que ma planification aurait pu être lacunaire dû à une clé USB égarée, due à un deuil de planification qui a ralenti mon efficacité ou dû à une œuvre littéraire dont je ne m'étais pas approprié le contenu ! Moi qui avais été stressée jusqu'à leur arrivée en classe parce que je ne maitrisais pas tout à fait cette première partie du cours, voilà que j'ai l'impression de perdre l'attention des élèves parce que je n'avais pas anticipé la réaction des élèves! Certes, j'avais conscience que certaines équipes avaient trouvé moins d'éléments à inclure à leur remue-méninge, j'étais lucide quant au fait que la calligraphie de certains était pratiquement illisible malgré leur effort. Il n'en demeure pas moins que j'avais omis de réfléchir à cette idée d'exposition de soi, sous-jacente à ce choix d'activité. J'avais été obnubilée par l'aspect matériel de ma planification et dans la foulée, j'en avais oublié l'aspect humain. Certes, je devais probablement être moins concentrée sur la dynamique du groupe parce que, le temps de ces quelques secondes qui m'ont paru si longues, j'avais eu l'impression qu'ils écoutaient à moitié. Si depuis le début de la période je n'avais pas laissé paraitre mon stress par rapport à mon matériel en gardant un ton calme et assuré, moi, pourtant, je le savais que j'étais désorganisée! Je le savais que je n'étais pas efficace! Quoique je n'avais pas l'attention de tous, j'avais poursuivi mon retour de quelques secondes. Je ne croyais plus qu'ils en tireraient un apprentissage… J'avais tout de même terminé ce petit retour de façon accélérée sans forcer le retour au calme et ces trois minutes m'en avaient paru quinze!

Étape 4. Finalement, je leur avais demandé de réfléchir en dyade au plan qui pourrait les guider lors de la tâche d'écriture du prochain cours. Au tableau se trouvait un exemple du plan. Étant donné les aléas personnels de la semaine, je n'avais pas eu le temps d'imprimer un schéma. Pas de panique : de toute façon, je savais que lors de la période suivante, je pourrais faire un retour

afin d'aborder chaque étape du plan, une à la fois, et présenter un beau PowerPoint que je pourrai prendre le temps de monter de nouveau pendant la fin de semaine. Pas de panique : l'exemple était au tableau; nous avions travaillé de nombreux exemples dans les cours précédents; ils avaient pris des notes sur le sujet; ils avaient accès à leur manuel dans lequel se trouvait un exemple explicite, etc. Mais, même si je savais pertinemment que les élèves avaient toutes les ressources en leur possession et que je les sentais prêts à passer à l'étape suivante, plusieurs ont levé la main et me semblaient nerveux face à cette tâche. Parce qu'ils n'avaient pas un schéma troué à remplir comme c'était probablement leur habitude lors des autres années, j'ai eu l'impression qu'ils croyaient devoir improviser un plan, comme ça, nu, sans ressource. Ils ne semblaient pas encore avoir ce réflexe de fouiller dans leur boite à outils de façon autonome malgré la consigne de le faire : de mon point de vue, c'était comme si l'idée d'entamer cette tâche était si angoissante qu'ils en perdaient leurs repères! Je me doutais bien que certains ne seraient pas à l'aise de s'attaquer à cette tâche. Je sentais depuis le début de l'année que plusieurs élèves de cette classe étaient anxieux dès que je n'encadrais pas chaque étape d'une tâche de repères matériels individualisés. C'était d'ailleurs ce groupe qui me semblait carburer au cahier d'exercices!

Pour répondre à leurs questions et m'assurer de leur progrès, je me suis promenée d'une équipe à l'autre pendant les dix minutes qu'a durée cette tâche. Plusieurs me questionnaient. Tous semblaient être sur la bonne voie… mais plusieurs semblaient chercher mon approbation sécurisante.

Vincent me questionnait avec insistance. À mon sens, ses yeux traduisaient un appel à l'aide. Il était debout, près de moi. Il peinait à trouver ses mots, bégayait quelque peu. Je sentais qu'il était inquiet de ne pas posséder sa matière. Il me questionnait afin de mieux comprendre : d'habitude, j'étais heureuse d'expliquer et de réexpliquer. L'insistance des élèves quant à des préoccupations liées à la matière me faisait plutôt plaisir d'habitude. Cela démontrait un réel souci d'apprendre et un engagement de leur part. Je considérais aussi que peu de questions associées à la matière peuvent me déstabiliser… mais devant son instance, je me sentais coupable de ne pas avoir fourni à mes élèves de meilleurs outils comme aurait pu le faire ma planification déchue : je voulais faire les copies, mais j'avais manqué de temps; je voulais aborder une étape à la fois, mais j'avais perdu ma clé.

Au cœur de ce petit incident plutôt relié à la représentation de mon travail qu'au comportement insistant de Vincent, je m'étais tournée vers l'aspect matériel qui sécurise cet élève.

De mémoire, j'avais redessiné à main levée le schéma perdu qui était présent sur le PowerPoint qui m'endeuillait. Certes, en raison de l'incertitude liée à la perte de ma clé USB, je me suis sentie inconfortable devant l'insistance de Vincent… Probablement en raison des normes de rendement que je m'impose à moi-même!

Ce 5 octobre, lorsque la cloche a retenti, les élèves ont quitté ma classe et je me suis affaissée sur ma chaise. J'étais à la fois fière d'avoir réussi à improviser cette séquence, mais aussi un peu ébranlée par le stress constant que j'avais ressenti tout au long de ce cours pendant lequel je n'avais pas l'impression d'être en contrôle.

7.1.1.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

D'une certaine façon, les collègues interrogés et moi nous représentons cette planification comme importante et intrinsèquement reliée à la motivation. À titre d'exemple, Kim affirme que « s'ils ont du plaisir à venir en classe, ils vont être plus motivés » (EK, p. 8). Quant au contrôle, j'ai relevé dans mon journal de bord audionumérique qu'ENS5 m'avait dit en septembre que lorsqu'il avait l'impression de se planter en salle de classe, lorsqu'il avait l'impression que sa gestion de classe était médiocre, il remarquait toujours après coup que « c'était lié à une mauvaise planification » (JDB, p. 20). Peut-être m'étais-je senti inconfortable dans cet incident parce que je me servais de ma planification pour paver la route des comportements estudiantins de pierres trempées de motivation? Peut-être est-ce que j'utilisais cette construction matérielle comme un garde-fou des perturbations en classe? À l'inverse, lorsque la motivation est à son comble et que le pavé en est détrempé, le danger est que certains élèves circulent en chassé-croisé! Donc, en concordance avec les propos d'une autre collègue (ENS2), moi aussi j'ai l'impression que la ligne est mince entre le contrôle et la motivation.

Cette motivation est récurrente dans tous les entretiens. À titre d'exemple, Kim dit : « j'essaie de (…) créer des activités et de les déstabiliser, de leur donner envie » (EK, p. 9). Cette enseignante pense que s'« ils ont de l'intérêt pour le cours, ils ont de l'intérêt pour le français, ils ont une meilleure relation avec moi. Tout (…) s'emboîte. » (EK, p. 10) J'avoue que ces propos trouvent écho en mon for intérieur!

7.1.1.3. Incident du 8 octobre 2018

Lundi matin 8 octobre 2018, nous avions abordé les fonctions dans les groupes de mots. Ainsi, comme j'en avais l'habitude, j'avais consacré beaucoup de temps la semaine dernière à planifier la portion magistrale de ce cours même si mon enseignement ne durait que quelques minutes. Mais je jugeais que le sentiment de confiance que j'éprouvais lorsque je prenais ce temps d'extra pour me préparer en valait le coût, tant en ce qui a trait à mon sentiment de compétence qu'en ce qui concerne mon souci du travail bien fait au profit des élèves.

Toutefois, devoir planifier un dimanche soir m'exigeait aussi d'abréger mon repos en cette journée de congé. En effet, si je devais planifier le dimanche, dès 15 heures le stress du retour en classe m'envahissait. Ce faisant, je n'avais plus de temps de qualité ni pour moi ni pour ma famille et cela me donnait l'impression que mon travail accaparait ma vie privée. Aussi, comme j'avais déjà mis tant de temps à planifier ma leçon, et comme je suis tannée de travailler les soirs de semaine et les fins de semaine, j'avais choisi de conserver la soirée pour moi et de ne pas ouvrir mes livres, j'avais choisi de ne pas permettre au stress du dimanche soir de s'immiscer dans mes pantoufles.

En ce lundi matin, je me sentais fin prête malgré le défi que représentait, à mes yeux, la vulgarisation de ces notions que les élèves abordaient pourtant depuis le primaire. J'ai entamé le cours. Tout se déroulait à merveille! Ils ont commencé leurs exercices pendant que je circulais entre les rangées. Léa a levé la main. Elle ne comprenait pas comment remplir le tableau du cahier d'exercices. Sa question ne portait pas sur le contenu, mais plutôt sur la structure de l'exercice comme telle. Oh, oh! Moi qui avais mis toute mon énergie sur le contenu, voilà que la remise en question du contenant me déconcertait.

Il faut dire que ce cahier était nouveau pour moi. Et comme j'étais anxieuse par rapport aux notions abordées lors de la période, cette préparation m'avait obnubilée et je n'avais pas pris le temps d'analyser l'exercice. Habituellement, le cahier proposait des phrases à compléter, des tableaux classificateurs plutôt simples, etc. Habituellement, je répondais facilement sur le vif et la lecture préalable des exercices était devenue, au fil des années, quelque peu optionnelle dans mon temps de planification. Cette fois, l'exercice demandait de classer les noyaux et les expansions alors que certaines expansions étaient manquantes. Devant cette question, j'étais perplexe. Mon premier réflexe, même si je savais que cela ne répondrait pas tout à fait à sa question, était de revenir à l'explication de la notion comme telle, de revoir la différence entre noyau et expansion.

Ses sourcils demeuraient cambrés, mimiques symbolisant à mon sens que son incompréhension persistait. De mon point de vue, si ses sourcils traduisaient son incompréhension, sa moue laissait planer une impression de jugement sur mes compétences professionnelles. J'avais le sentiment qu'elle s'attendait à recevoir une réponse à sa question tel un dû, tel un service dont le pourboire dépendrait de la qualité. Ce petit détour l'exaspérait-il? En traduisant ses expressions faciales telles de l'impatience, voire de l'exigence à mon égard, je lui ai demandé de clarifier sa question. Je cherchais peut-être à gagner du temps pour réfléchir et m'approprier cet exercice. Comme je l'avais déjà saisi, elle m'a confirmé qu'elle ne comprenait pas la structure du tableau : pourquoi l'exercice demande-t-il l'expansion alors qu'il n'y en a pas? J'ai conclu en choisissant une réponse facile :

- Il est bizarrement fait et c'est redondant de demander cela! Saute ce numéro pour l'instant!

J'ai préféré dénigrer le matériel plutôt que d'accepter mon manque de préparation et de risquer de perdre ma crédibilité.

Après le cours, c'est en relisant le numéro que j'ai compris ce qui était demandé… mais dans le vif de l'action, j'avais senti l'urgence de cacher mon incompréhension, mon manque de préparation… mon incompétence! Et franchement, j'étais déçue de mon intervention! Pour éviter de m'exposer, j'avais en quelque sorte menti parce que l'exercice ne méritait pas d'être dénigré ainsi. J'avais certes, la veille, songé à vérifier le contenu des exercices, mais comme ma planification me semblait chronophage, j'avais lâché prise et je m'étais permis de profiter de ma fin de semaine jusqu'à la dernière goutte.

Après cette période, je me suis sentie fatiguée et déçue. Je trouvais que c'était exigeant de lâcher prise au prix d'une réponse incohérente avec mon éthique professionnelle. Répondre n'importe quoi aux élèves, cela ne cadre certainement pas dans mes valeurs! Ce qui est le plus enrageant, c'est que ces dix secondes me poussent à réfléchir aux aléas associés à la préparation, aux réponses trop hâtives qui résonnent avec du *n'importe quoi*… bref, ces dix secondes me hantent parce que pendant dix secondes, je n'ai pas agi en toute sérénité avec mes valeurs professionnelles… et ces dix secondes auraient pu être évitées si j'en avais fait plus! Dix secondes qui m'ont fait oublier que pendant 1 h 14 et 50 secondes, mes élèves se sont engagés, ont appris, ont collaboré, se sont sentis accueillis et en sécurité, etc. Cet incident n'a pourtant eu aucun impact sur personne d'autre que sur moi-même et sur mon hyper perfectionnisme… comme je m'en

voulais de me laisser envahir par des détails! Oui, c'est le terme juste, la planification était pour moi envahissante!

7.1.1.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

J'ai noté certaines distinctions entre mes représentations et celles de certains collègues. À titre d'exemple, ENS28 me disait, en début d'année, qu'il faut que les élèves répètent maintes fois une tâche avant qu'ils ne l'assimilent… Je n'étais pas tout à fait d'accord avec cet énoncé. À mon sens, s'ils la répètent autrement, en lui donnant du sens, ils en tirent un apprentissage plus ancré. C'est parce que les exercices sont décontextualisés que je n'aime pas le principe d'avoir un cahier d'exercices. Certes, c'est une facilité vers laquelle les enseignantes et les enseignants peuvent se tourner parce qu'il est bien pensé en fonction des fautes que font les élèves de ce niveau. Béatrice m'avait même dit en début d'année, voyant que ce cahier me rebutait, que je devrais en profiter et que je devrais consacrer le temps qu'il me ferait gagner à ma famille. Malgré ces avantages favorisant l'économie de soi, j'y suis allergique à cause du format si décontextualisé et démotivant, à cause du fait que je n'ai pas l'impression que les élèves en tirent un grand apprentissage. ENS12 a d'ailleurs tenté, tout comme moi, d'en faire part aux collègues de son niveau, mais en vain. Selon elle, sans politique claire sur la question, elle a l'impression que l'achat d'un cahier restreint les méthodes pédagogiques de ceux qui ne souhaitent pas y adhérer, mais que son absence insécurise d'autres qui aiment y prendre appui.

Comme moi, ENS6, ENS9 ou, encore, ENS11 se représentent leur planification comme un facteur de la motivation, motivation qui selon leurs propos reposerait sur leurs épaules. Étant donné ces représentations, si le matériel pédagogique est imposé, il n'est pas étonnant qu'une enseignante comme ENS12 se sente contrainte. Selon elle, entre les adeptes et les réfractaires, les voix de plusieurs sont absentes et le statu quo perdure.

Certes, le matériel est envisagé dans une disparité de ton. ENS3 s'y réfère et trouve utopique de penser qu'avec ses élèves il serait possible de mettre en place des pédagogies socioconstructivistes. Il sait que ses élèves ne sont pas motivés, mais il craint de perdre facilement le contrôle s'il s'éloigne de son cadre magistral. À l'opposé, comme moi, ENS9, ENS 11 et ENS12 consacrent beaucoup de temps à planifier des activités afin que les élèves s'engagent et soient motivés. ENS5 me racontait même qu'il trouvait souvent ses idées pour aborder la matière dans sa douche. D'un membre du corps enseignant à l'autre, selon l'expérience et la tâche, il semble

que tous dévouent de manière inégale leur temps à la planification. Je ne peux donc pas généraliser mon expérience, mais je note que mon cas n'est pas isolé : ENS9, enseignante que je considère aguerrie, connaissant son programme sur le bout de doigt, affirme travailler autant que lors de ses premières années d'enseignement parce qu'elle essaie sans cesse de mettre à jour son matériel et de faire des liens avec les mouvements sociétaux actuels. Elle aussi me confiait, les yeux dans l'eau, avoir l'impression que malgré tout, elle n'en fait jamais assez. Une journée où je devais avoir l'air plus fatiguée qu'à l'habitude, ENS11 m'a apostrophée et sermonnée un peu. Elle souhaitait que je prenne soin de moi, que je prenne du temps pour moi. Lorsque je lui ai parlé de mon impression de n'en faire jamais assez, elle m'a répondu qu'elle a jadis passé des heures à planifier. Même si elle dit qu'il ne le faut pas, elle m'a quand même confié l'avoir fait longtemps dans sa carrière… jusqu'à l'épuisement professionnel!

Lâcher prise! Même si j'entends que je ne devrais pas me prendre la tête avec ma planification, même si mes collègues me recommandent de me dire que « j'ai fait mon boulot et que si eux ne l'ont pas fait qu'ils ne viennent pas pleurer s'ils échouent! » (JDB, p. 147), ce lâcher-prise est difficilement accessible pour moi en ce moment. Comme Kim le fait aussi, j'accorde une importance immense à ma planification et y consacre peut-être trop de temps.

7.1.1.5. Incident du 19 mars au 20 mars 2019

Quel mauvais cours! Lors de la première période du 19 mars 2019, les collègues du deuxième cycle en français s'étaient mobilisés et tous les groupes ayant des cours dans mon aile de l'école avaient changé de local en raison d'une odeur de gaz. Rencontrant à la deuxième période le groupe B, nous avions dû nous aussi changer de local à l'improviste parce que les odeurs de gaz persistaient. J'avais affiché les coordonnées de la nouvelle salle de classe sur ma porte. J'avais aussi dû transporter tous les manuels d'une salle à l'autre. Certains élèves m'avaient aidée. Déjà, nous démarrions le cours avec quelques minutes de retard.

Avant de reprendre la routine, j'ai fait une petite annonce concernant notre sortie de demain à la bibliothèque municipale. J'ai répété les consignes de base explicitement afin que les élèves connaissent mes attentes. Je ne souhaitais pas qu'ils profitent de ce moment pour faire l'école buissonnière.

Léa, Adeline et Rachel m'ont questionnée :

- Est-ce qu'on peut prendre l'autobus?

- Non, sérieusement, c'est quatre coins de rue d'ici et on annonce du beau temps demain, vous pouvez marcher! En plus, l'autobus ne passe pas à cette heure-là!

- Est-ce qu'on est obligé d'y aller?

Ah! Le mode *princesse je proteste*! J'étais dégoûtée parce qu'avant de planifier cette sortie, j'avais tâté le terrain et j'avais demandé aux élèves, en janvier, si cela les intéressait. Je les avais informés du travail supplémentaire que cette proposition revêtait pour moi, mais que ce serait avec plaisir que je planifierais le tout si cette activité leur permettait de s'investir avec intérêt dans leur dernier projet. À mon sens, mes élèves se réjouissaient alors avec enthousiasme et souhaitaient que j'organise le tout. Conséquemment, j'y avais investi du temps! Étonnamment, la veille de l'activité, à entendre ces commentaires, soit que ces élèves avaient la mémoire courte, soit qu'elles étaient dans la lune en janvier, soit qu'elles avaient changé leur fusil d'épaule! De mon point de vue, malgré leurs enfantillages, j'espérais que tout allait bien se passer demain, mais il me semblait que cette activité commençait mal!

***

Le lendemain, le 20 mars 2019, c'était la journée de la sortie pour le groupe B. Dehors, pendant que je prenais les présences, Léa chicanait :

- *Ben* là madame, je ne peux pas marcher avec mes talons hauts!

Sans empathie, je lui ai dit que si. Alors que nous entamions notre marche, elle a croisé une amie d'une autre classe qui faisait l'école buissonnière. Positionnée en fin de peloton, avec l'autre élève que je ne connaissais pas, elle a cessé sa marche au coin de la rue, prétextant à l'intervenant qui nous accompagnait qu'elle nous rejoindrait en autobus. Mais rappelons-nous la conversation de la veille : il n'y a pas d'autobus à cette heure-là et la bibliothèque est à quatre coins de rue! L'intervenant a eu beau intervenir auprès d'elle, elle a décidé de ne pas venir malgré le fait que nous lui avons clairement expliqué les conséquences : elle aurait une absence non motivée et donc, une retenue du soir!

Coup de théâtre! À mon retour à l'école, la secrétaire m'a appris que sa mère, qui était aussi enseignante au secondaire, avait motivé son absence! Comment motiver l'absence de ton enfant alors qu'elle choisit de faire l'école buissonnière, et ce, malgré nos avertissements? Les mères de Rachel et d'Adeline avaient aussi motivé les *absences* de leurs filles alors qu'elles étaient présentes lors de cette sortie! Je ne comprenais pas comment un parent pouvait cautionner ainsi l'absence d'un enfant tel un menu à la carte. L'école, ce n'est pas un *joyeux festin*! Cela

m'enrageait parce que la mère de Léa faisait aussi partie du système scolaire et même si elle vivait probablement les mêmes luttes que moi au quotidien, elle ne me paraissait pas solidaire, elle faisait aussi partie de ceux qui jouaient avec le système. Il était 2 h 15 et même si je n'avais pas encore diné, j'avais pris le temps de lui écrire :

> Bonjour,
>
> Comme mentionné dans les courriels précédents, moi, un travailleur social ainsi que tous les élèves de la classe sommes allés à la bibliothèque municipale ce matin. À notre départ, Léa a croisé devant l'école une élève d'une autre classe. Malgré les interventions du travailleur social qui fermait le cortège du groupe, elle a choisi de ne pas suivre le groupe et de suivre l'élève qui avait choisi de ne pas aller à son cours d'histoire.
>
> Léa est donc la seule élève de la classe à ne pas avoir eu la chance d'emprunter un livre à la bibliothèque. J'espère qu'elle aura la chance d'y aller à un autre moment donné afin qu'elle ne prenne pas de retard dans le projet à venir (nous débutons dès la semaine prochaine). Elle peut toujours en emprunter un à la bibliothèque de l'école pendant les pauses ou sur l'heure du midi. Toutefois, l'intérêt d'aller à la bibliothèque municipale était d'offrir un plus vaste choix de sujets argumentatifs dans le but que les élèves s'approprient une œuvre avec intérêt.
>
> Merci de votre soutien!

Sa mère m'avait répondu le lendemain matin d'un simple mot : merci.

De façon neutre et en mettant l'accent sur les faits, j'avais écrit ce courriel en empiétant sur mon temps personnel, même si je me disais que je ne devais pas me tarabuster des élèves qui jouaient au chat et à la souris! Mais en même temps, le ventre creux, j'étais encore assise devant mon ordinateur pour tenter de redresser un peu la situation. Et je m'en voulais de me laisser emporter et d'accorder autant d'attention à cette élève, car l'activité avait somme toute été bénéfique pour les jeunes, soit 25 sur 26 (parce qu'Adeline et Rachel étaient venues malgré tout).

Parmi les élèves qui allaient pour la première fois à la bibliothèque, certains n'ont ni Internet ni espace de travail silencieux à la maison. Je devrais pourtant être contente d'avoir réussi à organiser cette sortie parce qu'après notre marche au soleil, les élèves pouvaient se familiariser avec les ressources qui leur sont offertes gratuitement en dehors de l'école. Je devrais me concentrer sur les retombées positives de cette exposition aux ressources locales, de cette occasion de s'approprier une œuvre avec intérêt parmi un plus vaste choix de sujets. La vraie question était donc liée à mes attentes : pourquoi n'arrivais-je pas à lâcher prise, et ce, particulièrement en ce qui

concerne Léa? Parce que je vis un sentiment d'injustice? Parce que c'est injuste qu'elle ne soit pas punie? Parce que c'est injuste qu'elle passe entre les mailles du système, et ce, encouragée par un parent qui fait partie de ce système? Certes, cela allait à l'encontre de mes valeurs éducatives, parce que pour moi, l'éducation est importante : tu ne manques pas l'école quand bon te semble… Toutefois, la vraie réponse à cette question était probablement liée à un besoin de reconnaissance par l'engagement des élèves. C'était décevant puisqu'à chaque fois que je faisais un effort pour rendre mon cours plus intéressant, quelques élèves du groupe B semblaient se déconnecter. Leur objectif semblait toujours être de terminer au plus vite l'activité pour ne pas travailler, de tenter de se faufiler pour ne pas venir à la bibliothèque, etc. En se désengageant ainsi, j'avais l'impression que mon travail n'était pas reconnu. Sans m'attendre à de la reconnaissance verbale de leur part, le simple fait de participer devenait une forme de reconnaissance pour moi. Donc, mon objectif était toujours de les intéresser davantage et de les engager dans leur tâche, en recourant à diverses méthodes pédagogiques, en trouvant des textes qui rejoignaient leurs intérêts, en allant à la bibliothèque chercher des ouvrages qui les intéresseraient plus… mais cela ne portait jamais ses fruits parce que les élèves comme Léa, Adeline et Rachel ne me semblaient pas intéressées.

Si, je dis bien *SI* je refaisais cette activité l'an prochain, assurément, j'inclurais dans mon courriel aux parents une phrase comme celle-ci :

- À moins d'avoir un billet du médecin ou une entente préalable avec moi, vous ne pourrez pas motiver l'absence de votre enfant.

Et ce *SI* révèle aussi que l'élève peut miner ma motivation!

7.1.1.6. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

En ce qui concerne l'engagement dans leur travail, ENS30 me confie vivre le même désarroi : « Je me donne, j'ai tout fait, je passe des heures à planifier et j'étais tellement déçue parce que si peu ont fait leur devoir! C'est comme s'ils me disaient, madame, malgré tout ce que vous faites, on s'en fout! » (JDB, p. 147) Sur ce, ENS4 ayant davantage d'années d'expérience avait renchéri : « c'est pour cela que pour moi, c'est fini! Ce groupe-là ne travaille pas, je ne vais pas travailler plus qu'eux! » (JDB, p. 147) Ce déséquilibre quant à l'investissement est aussi souligné par Maria qui pense que malgré tout le temps qu'un membre du personnel enseignant peut donner et tous les efforts qu'il peut faire, certains élèves ne travaillent pas. Et malgré son acharnement, Maria affirme qu'elle « ne les trouve pas meilleurs. [Elle ~~Je~~] les trouve *plus poches*! »

(EM, p. 3) Elle ajoute même qu'elle à l'impression de travailler plus que ces élèves : « c'est nous qui travaillons pour la réussite pour tous! » (EM, p. 3), Mais comme Béatrice et Kim le nomment, les élèves « ne le savent pas, ils ne le voient pas » (EB, p. 20), ils « ne réalisent pas tout ce qu'il y a derrière une activité en classe » (EK, p. 10).

Lors du colloque de l'Acfas 2019, j'ai d'ailleurs croisé une ancienne collègue qui a décidé de poursuivre sa carrière dans les écoles d'enseignement du français aux fonctionnaires fédéraux. En lui révélant un peu les résultats de ma recherche, elle m'avait confié que c'était exactement pour cette raison qu'elle avait quitté l'enseignement. Elle aussi prenait conscience, en même temps que je lui racontais cet incident, qu'elle avait des attentes sous-jacentes à sa planification. Lorsqu'elle s'investissait dans la création d'une activité et qu'elle ne sentait pas d'engagement de la part de ses élèves, elle comprenait que sa déception était reliée à une attente cachée : la reconnaissance. Selon Kim, il est possible d'être parfois « déçue d'investir » (EK, p. 7), mais à l'inverse de la révélation que cet incident a mise en lumière chez moi, elle dit ne pas s'attendre à un retour d'ascenseur. Ce qui lui déplait serait plus lié au sentiment de ne pas réussir à gagner malgré son acharnement. Elle souhaite même se « concentrer sur ceux qui ont besoin de moi et (…) garder ma porte ouverte, mais (…) arrêter d'investir un peu ». Cela dit, elle reconnait que « c'est plus facile à dire qu'à faire » (EK, p. 7).

Encore et encore le lâcher-prise! Être « capable de mettre de côté un et de donner de l'énergie aux autres » est parfois justifié par une rationalisation mathématique (EP, p. 18). À titre d'exemple, Béatrice dit : « il faut que tu t'occupes des 90 % qui ont décidé d'embarquer parce que si tu mets 80 % de ton énergie, la moitié de ton énergie sur un ou deux élèves qui ne sont pas prêts de toute façon, ça néglige les autres » (EB, p. 4).

Patricia dit que « sur un groupe de 22, j'en ai 17 qui veulent, et je capote qu'il y en ait cinq qui ne veulent pas, mais [ce ne sont ~~c'est~~] pas eux qui vont prendre mon énergie » (EP, p. 2). De plus, elle croit qu'il ne faut pas se sentir coupable « parce que tu en as 25 autres ou 30 autres dans la classe auxquels tu as donné, et tu continues de donner, jusqu'à la fin juin. C [e n]'est pas cette personne-là qui va *toute* drainer. Puis, on parle vraiment d'une très faible minorité d'élèves. Non, moi je pense qu'il faut les mettre de côté et se dire : c'est dommage, c'est fini! » (EP, p. 18)

À mon sens, cette négociation énergétique n'est pas que d'ordre didactique, mais aussi comportemental. L'octroi de ma bienveillance, par rapport à une attente de réciprocité et de reconnaissance, se retrouve en filigrane d'autres commentaires. À titre d'exemple, comme

précédemment nommés, des propos portent sur l'importance du lien et du respect : « je m'attends à un respect de vous, le même respect que je vous donne » (EA, p. 23). ENS31 nommait sa déception par rapport au fait qu'elle avait donné un certificat à un élève et malgré qu'elle ait pris la peine de lui écrire un mot personnalisé, il ne l'avait même pas remerciée. ENS32 lui avait répondu ne pas être étonné et lui avait recommandé de ne pas avoir d'attente. Y aurait-il, au sein de ma culture-école, une attente qui se réduirait à la réciprocité du respect… et des attentes variables par rapport à la reconnaissance?

7.1.2. Tensions liées aux traces écrites

> Depuis que je suis mère, je trouve souvent délicates les interactions avec les éducatrices et enseignantes qui ont œuvré auprès de mes enfants. Les éducatrices de quatre garderies sur les cinq que mes enfants ont fréquentées s'adressaient à moi comme si j'étais responsable des écarts de comportements de mes enfants ou, encore, comme si certains comportements traduisaient un trait de personnalité défaillant de l'enfant. À titre d'exemple, en 2016, une éducatrice m'avait dit que ma cadette mentait beaucoup. Selon elle, l'intervention appropriée était de vérifier auprès de moi tous les propos que ma fille pouvait dire pendant la journée. Devant l'enfant, nos échanges entre adultes serviraient de preuves pour démontrer ses mensonges et les contredire. Cette éducatrice pensait qu'en réfutant les propos d'une enfant, cette dernière comprendrait qu'elle ne pouvait pas manipuler les adultes que nous sommes. Cette collaboration entre moi et elle servirait à démasquer l'enfant.
>
> J'étais sans mots. Moi qui avais lu sur le sujet lorsque mon ainée avait vécu les mêmes élans de fabulation, j'avais compris qu'il s'agissait d'une phase normale liée au développement du cerveau et que notre rôle était d'aider l'enfant à séparer ce qui était vrai de ce qui était faux. Pourquoi l'éducatrice, qui aurait pourtant dû connaitre cette phase du développement de l'enfant, attribuait-elle cette étiquette de menteuse et de manipulatrice à ma fille? Pourquoi supposer des *défauts* plutôt que d'accompagner ces comportements par rapport aux phases de développement de l'enfant?
>
> Un autre jour, une directrice d'une garderie m'avait saisie vigoureusement par le bras, et les dents serrées, elle m'avait suppliée de l'aider, de faire quelque chose à la maison afin que cessent les crises de larmes interminables de mon garçon. Alors qu'il

venait de subir deux changements d'éducatrice en une semaine sans préavis au sein de son établissement en restructuration et qu'à la demande de celle-ci, on exigeait depuis la veille qu'il enlève sa suce, ce matin-là, il avait choisi de cacher une poupée sous son chandail… Du haut de ses deux ans, il cherchait peut-être à ne pas affronter seul tous ces changements? Lorsque l'éducatrice lui a retiré sa poupée de force, il avait fondu en larmes et c'est sa sœur d'à peine quatre ans qui était allée en renfort le rassurer. La directrice était bouleversée devant ce petit qui lui paraissait inconsolable.

Quant à l'entrée à l'école primaire, je suis demeurée perplexe face à certains choix pédagogiques. À titre d'exemple, dès la naissance de mon ainée, nous avions appris qu'elle avait une audition plus fine que la normale, et ce faisant, elle est depuis toujours excessivement sensible au bruit. Maintenant à l'école primaire, elle peine à suivre le rythme de la classe. Elle dit être distraite par tous les bruits environnants lorsqu'elle travaille malgré le port d'un couvre-oreille. Une année, pour éviter qu'elle ne prenne du retard, l'enseignante avait choisi de placer sur son pupitre une minuterie pensant que cet outil l'aiderait à mieux gérer son temps de travail. Elle omettait toutefois d'en retirer l'alarme qui résonnait à la fin des temps d'exercice. Gênée d'être ostracisée par cet outil sur son pupitre et angoissée par l'anticipation du bruit qu'il produisait, elle démontrait désormais des signes d'anxiété aiguë qui l'empêchait de commencer ses exercices.

Construite de mes représentations, comment pouvais-je m'adresser à ces éducatrices et à cette enseignante afin que mes enfants soient bien, mais tout en respectant les professionnelles qu'elles sont? J'ai toujours trouvé que cette collaboration était difficile : d'une part, mes revendications maternelles, empreintes d'émotions, me semblent vitales et d'autre part, le vécu des actrices et des acteurs de l'univers éducatif dans lequel le manque de reconnaissance et le mépris semblent régner fait appel à mon empathie. Certes, j'ai l'impression qu'un grain dans l'engrenage peut faire dérailler toute tentative de collaboration… collaboration qui est à mon sens bénéfique au bien-être de l'enfant!

Construite de ces expériences, c'est avec beaucoup de délicatesse que j'échange avec les parents. Je tente toujours d'aborder les parents des élèves à qui j'enseigne en produisant des traces écrites qui traduisent ma bienveillance.

L'incident du 31 janvier 2019 implique Sean. Depuis le début de l'année, j'avais l'impression que cet élève s'appliquait dans son travail et qu'il était toujours poli avec moi. Un groupe d'élèves m'avaient pourtant confié être sur leurs gardes avec lui parce qu'en chuchotant, il formulait des commentaires sournois à leur égard. C'est aussi le seul élève qui quittait la classe en me laissant une partie de son diner dissimulé sous sa table de travail. Après son départ, je retrouvais souvent des muffins, des boites de jus, etc.

Des tensions liées à ce qui est visible par rapport à ce qui est invisible se révèlent dans plusieurs des incidents précédemment abordés. Toutefois, lorsque je collabore avec un parent, des tensions par rapport aux traces écrites sont mises en lumière spécifiquement dans l'incident qui suit.

7.1.2.1. Incident du 31 janvier 2019

Vers la fin de la deuxième étape, j'ai mentionné dans mon journal de bord audionumérique que mes élèves du groupe A avaient beaucoup de difficulté à conjuguer leurs verbes malgré les diverses activités formatives. J'imaginais déjà la scène lors de leur examen d'écriture qui approchait à grands pas : certains chercheraient tous les verbes de leur composition dans leur Bescherelle! Il me semblait judicieux de planifier une activité de mise au point qui les aiderait à comprendre la logique derrière les conjugaisons. J'avais donc planifié construire avec eux une *roulette des verbes*. Pour ce faire, j'avais acheté des cartons avec mon argent personnel et pris des heures pour peaufiner mon modèle. Je m'étais donc attardée un peu plus longtemps sur les verbes, et résultat, nous faisions le jeu-questionnaire préparatoire à leur composition deux cours plus tard par rapport à ce que j'avais prévu initialement (soit au moment où je sentais mes élèves fins prêts, mais aussi à la veille de leur production écrite). Et comme la fin d'étape arrivait à grands pas, je ne pouvais repousser davantage cette évaluation.

En ce 31 janvier 2019, j'ai été dégoûtée par le fait que Sean avait laissé tous ses cartons sur une tablette sous son pupitre de manière complètement froissée. Selon moi, il n'avait donc pas l'intention de faire cette roulette! Certes, en y ayant investi de mes sous et de mon temps, cet indice de non-engagement me décevait.

Outre cet écart quant au respect de la propreté de la classe, alors que tout m'avait semblé bien se dérouler en classe, j'ai constaté lors de ma correction que Sean et Michael avaient copié lors du jeu-questionnaire. Parce que l'examen était le lendemain et qu'ils devaient écrire leur texte au passé simple (ce sur quoi portait le jeu-questionnaire), je devais agir vite! J'avais décidé d'écrire immédiatement aux parents, non seulement afin qu'ils sachent que je me voyais dans l'obligation d'attribuer la note *zéro* aux deux, mais aussi parce que j'étais soucieuse de leur réussite et je craignais qu'ils peinent à réussir leur production écrite. Cela dit, d'habitude, je le dis toujours aux élèves si je dois écrire à leurs parents avant même de le faire. C'était une promesse que je leur avais faite en début d'année. Mais dans ce cas-là, je me trouvais un peu coincée puisque j'estimais qu'ils ne seraient pas prêts pour leur examen et je n'avais pas le temps de les avertir avant. Je ne voulais pas qu'ils se sentent trahis et je reviendrais là-dessus avec eux. En plus des notes consignées dans les dossiers numérisés des élèves, j'avais pris une heure pour écrire ce courriel, le relire, l'effacer, le réécrire, corriger les fautes, recorriger les fautes… ma hantise est toujours de laisser une faute dans un courriel. Combien d'heures je peux perdre dans une année simplement à relire un courriel s'adressant à un parent!

Bonjour,

Je vous écris afin de vous aviser que votre enfant aura un zéro dans son test portant sur l'imparfait, le passé simple et le plus-que-parfait parce qu'il a plagié. Heureusement, ce test ne compte que pour 10 % en écriture. Toutefois, mon expérience m'a appris que ce type de comportement est souvent lié à une insécurité par rapport à la matière. D'ailleurs, s'il n'avait pas plagié, il aurait eu 6/25.

Étant donné que les élèves commencent leur examen d'écriture demain, il serait important qu'il soit à l'aise avec les verbes (les conjugaisons et la concordance des temps).

Terminer sa roulette des verbes à la maison l'aiderait... Non seulement c'est un outil qui l'aiderait lors de la correction de son texte, mais la confection de la roulette permet aux élèves de comprendre la logique derrière les conjugaisons. Cela dit, j'ai retrouvé quelques feuilles chiffonnées sous son bureau, il se peut qu'il soit l'élève qui aura besoin de nouveaux cartons pour effectuer l'exercice... sa confection pourra alors se faire en fin de semaine!

Quant à la concordance des temps, il peut réviser l'exercice sur l'*Anémone* (feuilles dans son cartable) ou la théorie déjà vue à la page 168 de son cahier Tactique.

Merci de lui offrir votre soutien, et n'hésitez pas à l'encourager à venir en récupération demain midi ou lors du prochain jour 6!

Voici la réponse de la mère de Sean.

[36]BonjOur Mme St-Pierre,

J ai discuté la situation avec Sean et je crois il devrait avoir une discussion entre vous deux, car Sean a vraiment une autre perspective de ce qui c est passé. Il me dit que La feuille sous son pupitre ne lui appartient pas, c est à Michael. Sean dit qu il n a pas triché il travaillais avec son Becherelle, mais que 26 verbes en 6 minutes était boulversant et il a tout mis au même temps pour qu il aille au moins un de bien. Peut-être que son ami à triché sur lui si leurs réponse sont pareil, mais, je n était pas là.

C est évident que Sean n a pas compris de toute façon Et on a discuté des stratégies tel que la récupération comme vous avez suggéré. Il dit qu il a sa roulette de verbes dans son cahier, mais peut être il sait pas comment l utiliser.

En discutant avec lui c est claire il est déçu et j espère qu il est capable de se remettre en ligne. Comme vous avez peut être deviné on est pas fort en français à la maison et donc je peux lui offrir très peu d aide.

Je continue de mon côté à l encourager de faire mieux. Merci de m avoir gardé au courant.

J'avais du mal à interpréter son message et j'avais senti le besoin de nuancer mon message courriel de façon très professionnelle. Peut-être avait-elle interprété négativement le ton employé? Peut-être était-ce l'ajout des papiers chiffonnés qui l'avait agacée? Mais honnêtement, je ne pouvais pas omettre ce détail! C'était tellement dégoutant! Il avait même laissé sa gomme collée sous le bureau dans les papiers, mais j'avais choisi d'omettre ce détail dans mon courriel. Et moi qui avais payé ces cartons de ma poche! Tout ce que je voulais, c'était qu'il soit prêt pour son examen. Mon objectif a été atteint, parce que ce qui me préoccupait avant tout, c'était la réussite des élèves et Sean était d'ailleurs arrivé à l'examen fin prêt.

J'avais répondu de façon prémâchée à cette mère en cachant l'atteinte que sa réponse avait eue sur moi… Atteinte découlant de ma fatigue du moment et des incidents se déroulant dans mon autre groupe.

Bonjour,

Oui, ne vous inquiétez pas, nous discutons souvent, Sean est très agréable en classe et toujours respectueux à mon égard! De plus, il participe généralement bien en classe!

[36] Le message a été inséré sans modifications.

> J'ai envoyé le courriel rapidement parce que les notes sont visibles sur le portail et il me semblait important de vous mettre au courant étant donné que lui et son ami sont les deux seuls à être en échec (même s'ils n'avaient pas plagié, je trouvais important de vous mettre au courant de ses difficultés) et que ces notions sont essentielles à la réussite de leur examen d'écriture. C'est effectivement dommage que les deux doivent avoir zéro dans les cas de plagiat parce qu'il n'y a pas moyen de savoir qui a plagié sur qui. Mais la bonne nouvelle, c'est qu'aujourd'hui, Sean est arrivé prêt à travailler en classe. J'ai bon espoir qu'il fournira les efforts nécessaires pour réussir cet examen de fin d'étape.
>
> Merci de votre soutien et n'hésitez pas à m'écrire si vous avez des questions!
> Bonne journée!

Dans mon journal de bord audionumérique, je dis :

Ce soir, les propos de la mère de Sean m'habitent encore. Ce qui me dérange, c'est que peut-être que ce parent-là avait perçu mes écrits comme une attaque, un jugement de ma part.

> Pourtant, ce n'était pas mon intention. J'avais tant relu et je lis encore mon courriel pour être certaine que le ton employé ne pourrait pas être mal interprété. Certes, il est vrai que le courriel demeure un *moyen de communication* froid. Ce n'est pas l'idéal, disons lorsque l'on communique des commentaires délicats aux parents. Même si cela peut paraitre efficace du côté de la gestion du temps (si on ne passe pas une heure à angoisser à propos de la qualité du français du message), ce n'est pas efficace du côté de la création de liens : je ne connais ni cette maman, ni son milieu, ni son histoire. Je ne sais pas si elle est susceptible! Ce qui me dérange, c'est d'être en questionnement :
>
> – parce qu'elle adopte un ton qui me parait défensif en début de message, est-ce en réaction à ce que j'ai dit ou insinué ? Ai-je écrit quelque chose qui aurait pu lui envoyer un message comme quoi elle serait une mauvaise mère? Peut-être que je ne suis pas la première personne à attaquer son rôle de mère en commentant les comportements de son garçon?
>
> Étant donné mon vécu de mère, il me semble que nous nous sentons souvent coupables des comportements de nos enfants. Lorsqu'une professionnelle ou un professionnel se plaint de leur comportement, on essaie d'apporter notre soutien. D'un point de vue social et *stéréotypique*, c'est comme si on avait failli à notre rôle parental d'éduquer notre enfant, on se sent alors visé personnellement. Je connais cet aspect-là dans la dynamique de communication. J'avais fait très attention et pris le temps d'écrire le courriel de façon à ce qu'elle voie le lien affectif, qu'elle ne se sente pas attaquée, mais à la lecture de sa réponse, elle qui n'a peut-être pas le français comme langue première, elle l'avait peut-être tout de même mal interprété. Ce n'est pas si grave puisque dans mon second courriel, j'ai essayé de beurrer plus épais :
>
> – j'ai pris le temps de mentionner que j'aime bien son petit garçon et qu'il est très gentil, que ce n'est pas ça le problème, c'est que je me souciais vraiment de sa réussite.

> Mais je l'ai encore sur le cœur, j'espère vraiment que cette personne va bien interpréter mon intention. Ce qui est étonnant, c'est que ça n'a pas du tout joué négativement dans ma relation avec l'élève. Je suis allée voir Sean en début de période, mais je ne sentais aucune once d'hypocrisie, je le sentais honnête, et il assumait le fait qu'il se soit fait prendre. Probablement que les deux élèves ont essayé de justifier leurs actes comme ils le pouvaient auprès de leurs parents, mais face à moi, ils étaient repentis. Leur attitude me laisse croire qu'ils avaient un certain respect à mon égard. Je ne pense pas que cela changera ma dynamique de groupe malgré cette tension dans la communication aux parents. (JDB, p. 113-114)

7.1.2.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Les représentations que m'ont partagées ENS19, ENS11, Arielle, Béatrice, Maria, Heidi ou, encore, Patricia m'amènent à réfléchir : je me questionne quant au choix de ce médium froid qu'est le courriel pour créer un canal de communication et de collaboration avec les parents. À titre d'exemple, ENS19 a reçu de multiples courriels de la part d'une mère qui contestait ses approches pédagogiques. Dans ses commentaires du 29 octobre 2018, elle interprétait ses multiples envois comme du harcèlement. Le 20 novembre 2018, c'était au tour d'ENS11 de recevoir un courriel dans lequel une mère justifiait l'échec de son garçon en l'accusant d'avoir un ton monotone en classe. Connaissant bien cette collègue, j'avais beaucoup de peine pour elle parce qu'elle passe beaucoup de temps à planifier des leçons motivantes. De plus, c'est elle qui m'avait conseillé lors de mes premières années d'enseignement d'interpréter certains textes de façon théâtrale. Je serais vraiment étonnée qu'une personne qui donne de tels conseils ne les applique pas dans sa propre pratique. À ses côtés se trouvait Heidi. L'année précédente, après avoir intervenu auprès d'un élève, la réaction du père de celui-ci l'avait ébranlée : le « courriel de menaces de la part de son père était *très très très très très* impoli » au point d'en avoir eu peur (EH, p. 5). En ce jour de novembre, Heidi avait alors bien nuancé la situation en tentant de la relativiser la situation que vivait sa collègue effervescente :

> probablement que dans le fond, c'était une maman qui était inquiète pour son garçon. Et son garçon, honteux face à cet échec, a décidé de mettre ça sur le dos de son enseignante. Et le problème, c'est que la maman l'a cru sans porter de jugement! (JDB, p. 53)

Je trouvais que l'intervention d'Heidi était juste, mais ENS11, la destinataire du courriel, l'écoutait à peine… elle était probablement blessée! Le lendemain, lorsque l'enseignante accusée avait interrogé l'élève en question, il avait confirmé la théorie d'Heidi. Toutefois, si les paroles s'envolent et les écrits restent, je suis certaine que l'explication de l'élève pansait l'hémorragie,

mais la blessure était probablement demeurée. D'ailleurs, le 11 avril 2019, ENS11 m'a confié que les courriels sont problématiques. Elle a ajouté que ces écrits permettent aux parents de « nous accuser de ne pas vouloir aider leur enfant » (JDB, p. 161).

Le courriel offre tout de même la possibilité de partager certaines traces. À titre d'exemple, Patricia contacte habituellement les parents pour des raisons scolaires. Lorsque celle-ci est aux prises avec un individu perturbateur, elle écrit au parent une fois sa « soucoupe pleine » et elle transmet les faits, numérise les preuves… et ce faisant, dit « délaisser aux parents » (EP, p. 10).

Aussi, comme Béatrice et Arielle le soulignent, répondre aux courriels prend immensément de temps alors que dans notre tâche, ENS19 dit que peu de temps est reconnu pour ces communications. Heidi dit d'ailleurs ironiquement qu'elle trouve « bien plus sain » de prendre le temps de rencontrer les élèves entre les cours « que de gérer les cent courriels que l'on reçoit par jour » (EH, p. 1). Maria ajoute même qu'elle se sent « comme une secrétaire » (EM, p. 18). Cette dernière laisse glisser un blasphème introduisant le fait qu'elle n'est plus capable de gérer ces nombreux échanges. Entre cette surabondance que représentent les courriels de masse et l'information disponible sur le portail, elle a l'impression qu'il y a un déséquilibre quant à la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant, du parent et de l'élève : « j'ai l'impression que quand j'écris aux parents, qu'ils comprennent plus, mais qu'ils ne font pas plus. Mais je déresponsabilise l'élève. Eh oui, ça me donne plus de responsabilités! » (EM, p. 18) Cette abondance est problématique, mais c'est sans compter le nombre de relectures que ce moyen de communication écrit exige. Même si elle est ma référence en grammaire, j'ai été étonnée d'apprendre que Béatrice relit elle aussi ses courriels abondamment et angoisse à l'idée d'y oublier une petite coquille.

Finalement, en plus de ces courriels, il est à noter qu'il est attendu que nous consignions dans les dossiers numérisés des élèves des traces évolutives. Lorsque des désordres scolaires perturbent le cours de la classe, il est de mise d'en décrire le détail, sans quoi, certains avouent avoir vécu les représailles de la part de directrices adjointes (ex. : ENS3, ENS16).

7.2. Le rapport au *pouvoir faire* travailler

Dans mes incidents, le rapport au *pouvoir faire* soulève des tensions quant aux jeux entre l'engagement et le désengagement de mes élèves. Confirmant mes représentations, les

commentaires des actrices interrogées lors des entretiens à l'égard du travail impactent, selon elle, la motivation.

7.2.1. Tensions liées à l'engagement des élèves

> Lorsqu'un comportement perturbe le travail des autres, je réfléchis toujours à la situation par rapport aux besoins sous-jacents à ce comportement. À titre d'exemple, en 2010-2011, j'ai noté dans mon autobiographie que j'avais eu dans ma classe un élève dont les écarts comportementaux semblaient exaspérer tous les enseignantes et les enseignants. Dès le premier cours, je l'avais positionné à côté de mon bureau et je lui donnais beaucoup d'attention. À mon sens, comme il savait que je tentais de l'aider, il a été, tout un long de l'année l'élève le plus poli et le plus collaborateur de la classe. C'est lui qui m'ouvrait la porte lorsque j'avais les bras pleins, qui me saluait chaleureusement dans le corridor, qui reprenait ceux qui perdaient leur temps en classe parce que *madame est cool*! Je n'ai jamais tenté d'être *cool* comme il me le disait toujours, mais je l'aidais allègrement et avec empathie :
>
> - Ah, oui, tu n'as pas compris cet extrait du texte? Et si tu écrivais quelques petits mots résumant ce que tu as compris, et ce, pour chaque paragraphe de cet extrait?
>
> Il s'exécutait et comprenait son texte. Pour lui, cette attention particulière lui proposant des stratégies favorisant sa réussite lui inspirait l'attribution d'adjectifs qualificatifs positifs à mon égard. Je devinais qu'il était pour lui plus lucratif de préserver une certaine représentation de soi dans ce que je nomme *le marché des statuts sociaux adolescents* : cet élève préférait sûrement passer pour un clown que pour un *écolier médiocre*! Parce qu'il peinait à lire à haute voix, à comprendre le sens d'un paragraphe, à écrire plus d'une phrase sans faire de fautes… il était probablement sans cesse confronté à ses difficultés lorsqu'il s'assoyait dans ma classe. À l'époque, il avait peut-être choisi de ne pas être le clown de ma classe parce que je ne le positionnais jamais dans ce rôle de l'écolier médiocre.

L'incident du 12 septembre 2018 implique Pierre et Evan dans le groupe A. Selon moi, ces deux élèves sont de ceux qui peinaient à garder leur attention sur le travail et qui recevaient de

nombreux avertissements concernant leur assiduité à la tâche depuis le début de l'année. En relevant les similitudes et les distinctions entre les représentations de mes collègues et les miennes, je poursuis l'approfondissement de la thématique du pouvoir, de la motivation et de la responsabilité sous-jacent à l'engagement.

7.2.1.1. Incident du 12 septembre

Dans mon journal de bord audionumérique, j'avais décrit le 12 septembre 2018 que Pierre et Evan ne suivaient pas le rythme du groupe A : ils étaient distraits et ne travaillaient pas. Lors des explications en début de période, lorsqu'ils semblaient dissipés, je les avertissais avec humour. De mon point de vue, parce que leur excitation perdurait, après le 3^{e} avertissement, j'avais demandé à Evan de changer de place. Il s'était exécuté. Malgré un retour au calme palpable et bénéfique au travail des autres élèves, ces deux-là ne s'affairaient toujours pas à la tâche.

Cette réflexion se trouve dans le verbatim de mon journal de bord audionumérique :

> C'est vrai que cette tâche scolaire est ennuyeuse. Travailler dans le cahier d'exercices, c'est répétitif et monotone! Pourtant, la structure que j'ai planifiée m'amène à animer de petites séquences et dynamise cette tâche. Je croyais avoir mis un peu à ma sauce ce qui me semblait un peu lourd! Ils ne sont pas motivés… je les comprends, mais en même temps, tous les autres travaillent. Il semble aux yeux des autres probablement plus logique de s'exécuter en classe plutôt que d'avoir à terminer l'exercice en devoir ce soir! Pourquoi les autres semblent-ils accepter cette routine, mais eux non? En sont-ils capables? Le retour au calme apparent permet au moins aux autres de poursuivre leur tâche même si ces deux élèves ne s'engagent pas. Je ne peux pas les forcer… mais tenterai d'y réfléchir lorsque je planifierai ma prochaine leçon avec eux. (JDB, p. 17)

Puis, lorsqu'est venu le moment de la lecture, encore une fois, Pierre cherchait mon attention. Il me regardait, faisait du bruit avec ses pieds, se couchait sur son bureau en mimant l'exaspération! J'ai répondu en gardant un sourire bienveillant, mais j'étais restée ferme sur ma position et le lui ai signifié de façon non verbale. J'ai mimé l'ouverture d'un livre avec mes mains tout en hochant doucement de la tête et en fermant les paupières d'un rythme ralenti. Je voulais lui signifier : ouvre ton livre et lis… Allez, mets-toi au travail! Il s'est exécuté. Une minute plus tard, tout en me regardant du coin de l'œil, il a poursuivi ses jeux de pieds qui engendraient de nouveau du bruit. Cette fois, son mouvement a été contagieux et Sean a aussi fait les mêmes sons avec ses semelles.

Les pensées suivantes m'ont traversé l'esprit :

> Ils veulent de l'attention? Si j'interviens, je leur donne l'attention souhaitée, mais encourage le fait qu'ils peuvent déranger la classe pour en avoir... Mais, si je les ignore, cela dérange les autres qui se sont mis à la tâche et d'autres pourraient suivre leur exemple! (JDB, p. 17)

J'ai fixé Pierre, ouvert les yeux plus grands qu'à l'habitude, levé les sourcils et fait un signe de roulement avec ma main voulant indiquer, de nouveau : allez, mets-toi au travail! Mon intervention non verbale ciblant le premier instigateur a suffi à les rappeler tous à l'ordre. Ils se sont calmés et ont cessé de déranger les autres.

Avant qu'ils ne quittent la classe, comme la difficulté qu'ils avaient à effectuer la tâche me préoccupait, j'ai annoncé en aparté à Evan et à Pierre que j'écrirais à leurs parents. Dans le cas d'Evan, mon courriel était aussi justifié par le fait qu'il avait manqué plusieurs jours d'école et je souhaitais que ses parents sachent ce que leur fils avait manqué afin qu'ils l'aident à rattraper son retard ou qu'ils l'incitent à venir en récupération. Dans le cas de Pierre, j'invitais aussi ses parents à lui offrir leur aide ou à l'inciter à venir en récupération, mais j'ajoutais que je reconnaissais sa gentillesse et sa joie de vivre… Ces ajouts étaient intentionnels afin que ses parents comprennent que je me souciais de son parcours scolaire et que ce courriel n'était pas formulé comme l'introduction à des commentaires plaintifs à l'égard de son comportement. Autrement dit, ces courriels officialisaient mon positionnement : chers élèves, je suis là pour vous aider et je me soucie de votre sort!

7.2.1.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Le fait qu'un comportement réponde peut-être à un besoin d'attention, et ce, de manière négative, n'est pas une représentation partagée de manière explicite par mes collègues, alors que le fait qu'il soit symptomatique d'une incompréhension est une prémisse considérée par Patricia, Maria, Arielle, Heidi et Béatrice. À titre d'exemple, cette dernière questionne le fait qu'un élève résiste à s'engager dans un travail dans les mots suivants : « Est-ce que c'est parce qu'il a l'impression qu'il ne serait pas capable de toute façon de faire le travail? » (EB, p. 8)

Aussi, une préoccupation qu'ont mes collègues quant à l'effet boule de neige est présente dans tous les entretiens et dans plusieurs échanges entendus dans la salle du personnel. En effet, dans cette salle, les commentaires collectés auprès d'ENS4, d'ENS5 et d'ENS6 ouvrent la porte à certaines préoccupations liées à la réactivité et au devoir d'intervention qui sont omniprésentes.

Dans les entretiens, Patricia traite de cet effet boule de neige, mais ajoute l'importance d'accomplir un geste immédiatement afin de briser un cycle qui pourrait perdurer : « il faut que tu la recadres, mais c'est envers le reste de la classe que tu as une responsabilité, tu perds la face, tu en laisses une aller, tu vas en avoir quatre, ça va se passer le cours d'après » (EP, p. 5). Certaines nuances sont présentes selon les situations au sein d'autres commentaires. À titre d'exemple, Arielle et ENS3 sont plutôt soucieux d'éviter qu'il y ait un « public, pour ne pas en faire un spectacle » (EA, p. 2), mais en même temps, tous deux affirment que certains incidents nécessitent que l'on accorde la priorité à l'intervention individuelle plutôt qu'à l'immédiateté.

Dans le témoignage de Béatrice racontant une problématique liée à un sifflement que faisait incessamment un élève dans sa classe, celle-ci intervenait afin d'éviter la contagion, mais en vain. Lors d'un échange en aparté avec l'élève qui sifflait, elle lui avait mentionné explicitement que « les autres ne méritent pas ça » et souhaitait que cette perturbation cesse par respect pour les autres (EB, p. 25). Elle lui avait signifié qu'*a contrario*, « il y en a qui veulent réussir » (EB, p. 25). Lorsqu'un comportement perdure, ENS4 recourt au sarcasme comme une affirmation de son autorité au détriment du respect de l'élève. Béatrice dit aussi utiliser l'« assentiment silencieux » des autres élèves pour « confronter sarcastiquement un élève qui manquerait de maturité » et se butte parfois à de la résistance (EB, p. 30). Elle m'a confié qu'elle avait questionné une élève témoin du sifflement et que cette dernière lui avait répondu d'un ton arrogant : « Madame, vous ne pouvez pas le blâmer, le cours est tellement *plate*! » (EB, p. 25) Il est intéressant ici de constater que la responsabilité envers le groupe et la représentation de soi entrent aussi en jeu dans leur justification.

Maria affirme aussi dire à ses élèves affectueusement qu'ils sont « bébés » ou « qu'ils ne savent pas vivre » (EM, p. 18). Comme Béatrice le nomme dans son entretien ainsi qu'ENS4 et qu'ENS12 me le rapportent lors d'un échange dans la salle du personnel, elles imitent parfois de manière exagérée l'attitude de certains, dépendamment de l'âge et de l'élève. À titre d'exemple, après être intervenue incessamment depuis le début de l'année, Béatrice dit avoir intentionnellement manqué de respect à un élève afin de l'exposer à son propre miroir et à ce qu'il fait subir à ses collègues de classe exaspérés.

A contrario, cette prise de pouvoir s'effectue parfois sur un ton axé vers l'éducabilité de l'élève. À titre d'exemple, les comportements perturbateurs sont interprétés par un manque de motivation dans tous les entretiens (Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia). De plus, dans

mon journal de bord audionumérique, j'ai identifié qu'ENS2 disait avoir de la difficulté « à motiver un élève qui perturbait tout le climat de sa classe » (JDB, p. 18). Le 3 avril 2019, ENS7, aux prises avec plusieurs élèves perturbateurs, déplorait le manque de sérieux de ses élèves et reconnaissait que leurs efforts étaient, selon elle, « souvent liés à la motivation » (JDB, p. 155).

Kim ajoute que la motivation découle du « lien avec l'élève » et au fait qu'il doit « aimer la matière » (EK, p. 8). Cela dit, le poids des suggestions, comme le propose Béatrice, ou de ce lien qui crée le pont affectif avec la matière, tel que le mentionne Kim, incombe au personnel enseignant. Cette motivation, liée à la planification et au lien affectif, la mettrait en tension si cela l'oblige à investir, sous l'égide du *bon vouloir que ces élèves apprennent,* et positionne celle-ci face au mur de l'indifférence de certains. Avec ténacité, elle s'y cogne le nez malgré ces efforts. C'est peut-être la raison pour laquelle Maria dit qu'elle a « l'impression de faire des activités stimulantes », mais que malgré ces investissements, « ça [n'] apporte pas plus! » (EM, p. 17) Comme moi, Maria s'y cogne et dévoile son acharnement malgré son défaitisme : « Mais je n'arrêterai pas pour autant! » (EM, p. 17)

Béatrice reconnait qu'« il y a plein de variables qui n'ont rien à voir avec l'école » (EB, p. 1) qui peuvent influencer la motivation de l'élève. « Tu as beau avoir les meilleures activités intéressantes » s'il a des préoccupations personnelles, il ne s'engagera pas (EB, p. 1). Cette collègue remet en cause la motivation de l'élève. Déresponsabilisant l'enseignante ou l'enseignant, elle affirme que « la cause de leur non-investissement est extérieure » (EB, p. 8). Pourtant, souhaitant toujours que l'élève travaille, elle ajoute qu'« on n'a pas beaucoup d'impact rapide sur le moment ou même dans la semaine où cela arrive, sur le moment où le jeune va décider qu'il y a quelque chose qui l'intéresse et qui va faire son moteur et qu'il va travailler. Il faut juste continuer à proposer des choses, à proposer des lectures, à proposer des textes, à proposer des sujets, à proposer une façon pour qu'il travaille en classe... coopérative, parler d'un artiste, puis un moment donné, il y a quelque chose qui va l'accrocher. On ne peut pas accrocher les trente! » (EB, p. 1-2)

7.2.2. Tensions liées aux appréciations et aux dépréciations que formulent les élèves à l'égard du travail

> En septembre 2012, un élève, nouvellement arrivé à l'école et démontrant, à mon sens, une certaine gentillesse en ce début d'année, avait formulé une insulte à mon égard. Il s'était exprimé en confidence, probablement en blague, à son coéquipier. Ne

> connaissant pas mes oreilles bioniques de l'époque, il a paru surpris lorsque je l'ai repris dans le feu de l'action et devant toute la classe. J'ai rappelé à tous que le respect était une valeur non négociable dans ma classe et que je l'invitais à sortir. Il s'est levé et a foncé vers moi avec un regard que j'interprétais comme agressif. C'est dans l'espace que je considérais être ma bulle qu'il niait en gesticulant et en criant. J'ai été fortement ébranlée de cette vague soudaine et explosive, mais j'ai réussi à l'expulser sans dire un mot, en soutenant son regard et en ouvrant la porte pour l'inciter à s'y diriger. J'ai poursuivi mon enseignement comme si de rien n'était et j'ai ensuite téléphoné à la mère et exigé une lettre d'excuses de la part de l'élève. Une fois rentrée chez moi, en soirée, j'ai fait une fausse-couche.
>
> Le lendemain, j'ai demandé à le rencontrer avec un autre intervenant. Très calmement, assis dans le bureau de l'intervenant, je lui ai demandé :
>
> - Qu'est-ce qui ne va pas, tu ne me sembles pas heureux ces temps-ci?
>
> Il s'est immédiatement excusé et nous a confié qu'il peinait à s'adapter à ce changement d'école, d'amis, d'équipe de sports et de copine. À partir de ce jour, de mon point de vue, cet élève a toujours été immensément respectueux, comme s'il en avait tiré une certaine leçon et qu'il cherchait à se rattraper en étant un élève modèle à long terme. Pourtant, cet élève n'a jamais su les déboires personnels que j'ai pu vivre dans les 24 heures séparant son explosion colérique et mon accompagnement bienveillant.

D'abord, les incidents du 3 octobre au 1er février 2019 mettent en scène Lisa. Cette élève du groupe A, ayant des difficultés d'apprentissage, semblait aborder difficilement la tâche d'écriture. Ce n'était pas la première fois que j'observais une attitude négative à l'égard du travail. Elle posait des questions sans relâche du genre :

- Pourriez-vous lire mon texte? Est-ce que c'est correct? Est-ce comme ça qu'on doit l'écrire?

À mon sens, quand elle n'était pas à l'aise, elle tombait dans cette exaspération… Grandie de mes expériences précédentes, j'interprétais ces besoins de confirmation comme liés à une certaine forme d'anxiété. Toutefois, de mon point de vue, elle était la seule à me poser des

questions sur ce ton contrariant. Avec bienveillance, je lui répondais en pensant qu'après tout, l'écriture était une exposition de soi. Peut-être le vivait-elle de façon plus anxiogène que les autres?

Puis les incidents s'étant déroulés du 21 mars au 16 avril 2019 impliquent Martin. Cet élève du groupe A, comme il le disait lui-même, avait un lourd passé d'*élève problématique se faisant mettre à la porte*. Pourtant, ce n'était pas le cas dans ma classe. Il restait souvent après la fin des cours pour se confier. Il disait être conscient de ses écarts de comportement, mais peinait à se concentrer en classe. D'ailleurs, depuis le début de l'année, je lui attribuais une attention particulière lors des travaux individuels. Si je n'allais pas à côté de lui pour reformuler à haute voix la première consigne, il ne faisait rien. Il était venu quelques fois en récupération, pour *éteindre les feux*, mais pas assez fréquemment pour rattraper son retard. Le 16 janvier 2019, il se demandait même s'il ne quitterait pas l'école. Puis, le 22 janvier 2019, j'avais passé l'heure du diner avec lui parce qu'il était très anxieux. Je lui avais réexpliqué certaines notions par rapport à ma matière, mais j'avais aussi pris le temps de faire un horaire avec lui. Selon moi, il était le genre d'élève à se tourner les pouces en classe, puis lors des fins d'étape, il paniquait voyant l'ampleur du retard qu'il avait pris dans ses divers cours!

Comme dans l'exemple précédent tiré de mon autobiographie, les diverses formulations partagées par Lisa et Martin – appréciant ou dépréciant le travail – mettent en évidence des tensions qui oscillent entre un engagement bienveillant et la distanciation.

7.2.1.1. Incident du 3 octobre 2018 au 1er février 2019

Aujourd'hui, 1er février 2019, mes élèves commençaient leur examen d'écriture. Lisa est arrivée en classe en disant quelque chose comme cela :

- Est-ce qu'on peut le faire en équipe de deux parce que l'autre classe le fait en équipe de deux? Pourquoi ne pouvons-nous pas le faire en équipe de deux?

Elle me faisait toujours des demandes. Cette fois-ci, j'avais répondu :

- *Noooonnnn*!

Je me disais en moi-même :

- Mais vas-y dans les autres classes si tu veux faire ce que les autres font! Pourtant, je sais qu'elle est bien dans ma classe. Dans ses élans de franchise, elle me disait souvent :

- Ah, vous êtes la meilleure *prof* de français du monde! Pourriez-vous enseigner en secondaire V l'an prochain?

« Mais, j'avais l'impression qu'au nom de la relation établie, elle se permettait d'être authentique et de façon transparente, elle nommait sans filtre ses réflexions tant positives que négatives. » (JDB, p. 115)

Étant donné son insistance, j'ai rétorqué une seconde fois :

- Non, les autres enseignantes ne sont pas rendues à l'étude de la nouvelle, alors, non, ils ne font pas cela en équipe de deux et ils ne font pas les mêmes tâches que nous!

Avec un grand sourire, elle a relevé la main, probablement pour poursuivre l'obstination. Cette fois, je l'ai ignorée. Puis, voyant qu'elle ne bronchait pas et que sa main demeurait en l'air, je l'ai regardée avec un sourire complice et je lui ai redit :

- Non, et j'ai continué la distribution des feuilles. Elle a rigolé avec moi.

Même si la situation ici a été abordée sur un ton humoristique, il n'en demeurait pas moins que j'avais l'impression qu'elle était incessamment en train de m'en demander plus, de me signifier que je n'en faisais pas assez. Ayant droit à un logiciel de correction, elle me demandait de l'assistance pour corriger ses structures de phrase que le logiciel soulignait, et ce, prétextant ne pas comprendre ce que le logiciel voulait lui signifier. Ces questions, ses exigences d'assistance, ses commentaires sans filtre… Incessamment! J'avais même écrit un courriel à l'orthopédagogue pour savoir si elle connaissait d'autres trucs! Elle semblait m'avoir poussée à la limite de mes compétences! Elle me disait fréquemment des énoncés du genre :

- Ah, je suis tellement tannée de travailler!

Je vivais un malaise parce que malgré le ton se voulant maladroitement humoristique, j'aurais tant aimé casser ce rythme cadencé de demandes et d'élans rechignés, et ce, sans pour autant nuire à sa motivation. Devais-je me laisser marcher sur les pieds sous prétexte qu'elle aimait danser? J'en voulais à ma lenteur réactive campée en mode réflexif qui cherchait l'intervention propice!

7.2.2.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Certains collègues partagent des représentations similaires aux miennes. Toutefois, les interventions suggérées présentent plusieurs distinctions. À titre d'exemple, dans la salle du personnel, ENS4 m'a confié que ce genre de situation lui arrive sans cesse. Celle-ci me disait que je devrais « la casser », « la confronter » (JDB, p. 117). Elle disait que souvent, les élèves ne se

rendent pas compte de l'attitude qu'ils dégagent, du ton qu'ils adoptent, et que c'est en leur nommant le fait que cette attitude est déplaisante ou, encore, en l'imitant, qu'ils apprennent.

Kim donne aussi l'exemple de deux élèves qui, un peu à la blague, formulaient sans cesse des commentaires négatifs. Affectueusement, elle les appelait « Monsieur et Madame sourire » (EK, p. 4). Elle leur avait expliqué l'impact que cela avait sur elle et leur avait dit : « Pense-le, mais je ne t'autorise plus à le dire à voix haute. » (EK, p. 4) Kim avoue avoir été plus tolérante et avoir ignoré plutôt que d'avoir géré plusieurs commentaires négatifs camouflés sous le signe de l'humour cette année, car elle enseignait à ce niveau pour une première fois. Elle se disait « que peut-être que je le méritais un peu » (EK, p. 5). Parce qu'elles avaient un lien avec les deux élèves en cause, elle a mis un terme à cette dynamique qui la grugeait et la démotivait, car elle aussi met plusieurs heures à planifier ses activités qu'elle souhaite motivantes. À un certain moment de l'année, elle s'était tannée : « j'ai dit assez, c'est assez. Je n'accepte pas ça en classe. » (EK, p. 5)

Pour ma part, je ne sentais pas sur le coup que c'était le bon moment et craignais que de m'engager dans ce type de confrontation n'éloigne ou ne démotive cette élève avec qui mon lien est encore en construction. D'ailleurs, Kim précise qu'elle est intervenue ainsi parce qu'en cours d'année, elle avait développé un lien avec ces deux élèves… et je croyais que Lisa travaillait dans ma classe parce que j'étais en train de construire ce lien affectif avec elle. Kim dit que l'enseignante ou l'enseignant est porté à rabrouer davantage l'élève avec qui il n'a pas une bonne relation et à être plus empathique envers l'élève avec qui il a tissé un lien. J'ai l'impression que si j'arrivais avec une attitude très autoritaire, Lisa serait le genre d'élève à reculer et à se désengager. Est-ce qu'une tension se dessine entre la motivation, le lien que l'on tisse avec l'élève et nos interventions? D'ailleurs, ENS4 et ENS10 discutaient ensemble le 10 décembre 2018 dans la salle du personnel. Leur discussion traitait de la difficulté qu'elles avaient à engager leurs élèves parce qu'elles n'avaient pas l'impression d'avoir créé un lien significatif avec leurs élèves. Sentant ses élèves se désengager, ENS10 avait même effectué une recherche sur Internet la veille afin de s'outiller. Elle souhaitait créer un lien significatif avec ceux-ci.

Maria commente aussi à propos du désengagement des élèves par rapport au travail scolaire. Elle affirme avoir l'impression que certains élèves ne veulent pas travailler : « C'est difficile, le travail. Se démarrer. Faire le travail. Ils ne voient pas l'intérêt. Ils sont très bébés. (…) C'est clair que je trouve ça bien difficile d'être confrontée : nous, on essaie de faire des projets intéressants, de faire des projets pour tous les élèves, et de plus en plus, je trouve qu'on est de meilleurs *profs*

que nos *profs* l'étaient. Parce qu'on fait plus d'approches spécialisées, on va essayer de les faire bouger, je vais leur apprendre de façon explicite, implicite, on fait beaucoup de modelage, ce que nos *profs* ne faisaient pas. » (EM, p. 3) Arielle aussi dit que « c'est vrai que c'est difficile quand on a des élèves (…) qui abandonnent un peu » (EA, p. 34). Elle trouve surtout épuisant « de ne pas savoir comment les aider » (EA, p. 34). Donc, j'ai l'impression qu'une possible tension entre le travail enseignant et le travail des élèves est récurrente chez ces collègues aussi.

7.2.2.3. Incident du 21 mars au 16 avril 2019 (partie 1)

En dehors des sorties extrascolaires associées aux activités parascolaires, je n'avais jamais encore organisé de sortie pour mes élèves. Quelques collègues l'avaient fait et j'avais été témoin, en coulisses, de tout ce qu'exige la préparation de telles activités : plusieurs échanges de courriels et de téléphones afin de rendre possible la visite, demandes à la directrice adjointe, entente d'une plage horaire avec les collègues, courriels aux parents, entente avec le travailleur social de l'école pour qu'il accompagne les groupes, etc.

La semaine dernière, dans le but de planifier une visite à la bibliothèque municipale, nous sommes allés au laboratoire informatique une quinzaine de minutes afin de consulter le catalogue de celle-ci. Peu d'élèves avaient réservé un livre, certains avaient transcrit les cotes de livres qu'ils aimeraient potentiellement emprunter et d'autres s'étaient simplement familiarisés avec le catalogue de recherche. Martin, fidèle à lui-même selon mes représentations, n'avait pas profité de ce temps au laboratoire informatique pour planifier sa visite.

Le 21 mars 2019, une fois dans la bibliothèque, j'ai circulé entre les allées et offert mon aide à ceux et celles qui ne trouvaient pas d'ouvrages sur leur sujet. Quel beau moment! J'étais satisfaite d'avoir mis toutes ces énergies en espérant les motiver davantage. Toutefois, lorsque je suis arrivée dans la rangée où se trouvait Martin, j'ai remarqué qu'il marchait lentement, le doigt trainant sur le dos des livres dans les rayons. Je lui ai demandé quel était son sujet. Il m'a répondu que l'école ne l'intéressait pas.

Il est vrai que plus tôt dans l'année, il m'avait confié hésiter à poursuivre ses apprentissages à l'école. Il se demandait s'il ne serait pas plus heureux dans un programme adapté à une clientèle *adulte*. Rebondissant sur ses confidences et avec un ton un tantinet enthousiaste, je lui ai proposé d'orienter son sujet de débat autour du thème de la scolarité obligatoire. D'un ton qui m'a paru énervé, il a formulé un énoncé qui ressemblait à celui-ci :

- Non j'en aurais trop à dire, l'école c'est *fuck all*, surtout les cours de français! C'est de la marde, ça sert à *fuck all*!

J'étais inconfortable et peut-être même blessée par ses paroles, mais je suis demeurée rationnelle et j'ai essayé de ne pas réagir avec émotivité. J'ai conservé un ton calme et lui ai rappelé l'objectif didactique derrière tout cela. Je cherchais à dépasser une interprétation de l'*immensément blessant* parce qu'elle provenait d'un élève avec qui j'avais un lien. Parce que je savais qu'il avait probablement un trouble possiblement non diagnostiqué? Parce que je savais qu'il pensait différemment? Parce que je savais que deux minutes après, il se reprendrait et comprendrait que ce n'était pas ce qu'il voulait dire? Parce que je sentais qu'il m'appréciait, qu'il était attaché malgré ses propos? Parce que je connaissais son ton qui traduisait plutôt son malaise par rapport à l'école, par rapport au fait que cette matière le positionnait en situation de difficulté et qu'il était inconfortable? Cette phrase était une raison et une conséquence à la fois : comme il me l'avait confié, ses professeurs des années précédentes le mettaient à la porte parce que ses propos étaient inacceptables… Et ce type de conséquences alimentaient ses propos!

7.2.2.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Partageant mes représentations, ce genre de commentaire est courant selon Arielle. Pour elle, plusieurs auraient besoin de donner un sens à leur apprentissage pour être motivés. Elle entend souvent « l'école, ça [ne] sert à rien! » (EA, p. 14) C'est la raison pour laquelle elle explique toujours, avant chaque projet, l'utilité éventuelle des apprentissages. Liant cet incident à ses préoccupations, Arielle entend ce commentaire comme un appel à l'aide d'un élève démotivé : « c'est juste pour provoquer (…) c[e n']est pas une attaque (...) envers [l'enseignante ou] l'enseignant, c'est vraiment une demande » (EA, p. 12). Maria l'entend aussi comme une sorte de provocation, mais non pas comme une attaque. Elle dit constater que la clientèle est de plus en plus immature et trouver cela difficile d'essayer autant de les motiver jusqu'à « trop les aider » et déplore que ce soit au personnel enseignant de travailler pour essayer de tous les rejoindre (EM, p. 13). Elle a l'impression que l'empathie, au cœur de sa démarche, est parfois à sens unique.

À l'inverse de mes représentations, Patricia, un peu bouche bée, dit ne pas avoir été témoin d'un tel « *je-m'en-foutisme* » dans sa carrière. Toutefois, elle pourrait très bien imaginer un adolescent faire ce commentaire au sein du nid familial (EP, p. 1). Elle ajoute aussi que « c'est dur,

de recevoir ces commentaires-là. On les analyse comme adulte. » (EP, p. 9) Selon Patricia, comme ce sont des enfants, il ne faudrait pas, selon elle, en faire une affaire personnelle.

Comme moi, Maria, Kim, et Patricia, Arielle le questionneraient et justifieraient les bienfaits de l'action. À titre d'exemple, Kim aurait questionné l'élève : « c'est quoi, le problème aujourd'hui? Est-ce que tu ne *feel* pas ou est-ce que tu ne sais pas quoi faire? » (EK, p. 4). Sur cette même lancée, Maria dit qu'elle essaie de creuser, de percer leur carapace en offrant son aide.

À la lecture de l'incident, Heidi a reconnu son ancien élève. Elle aussi affirme avoir vécu des incidents avec cet élève, mais affirme avoir apprécié sa franchise et son authenticité, et ce, même s'il lui avait laissé comprendre qu'elle pouvait « avoir l'air *snob* » (EH, p. 4). Elle comprenait son commentaire parce qu'il y avait un tel décalage entre son amour de la littérature et l'univers de cet élève! De plus, il le lui avait dit sur un ton un peu blagueur et elle non plus n'avait pas sévi, mais avait démontré de l'empathie. Elle aussi a donc compris mon incident comme une réaction face au décalage que vit cet élève entre l'univers scolaire et son chez-soi. Arielle abonde dans ce même sens : « peut-être qu'il n'est jamais allé dans une bibliothèque à l'extérieur de l'école, donc pour lui, c'est un nouvel endroit et il se sent un peu comme :

- Ah je ne suis jamais venu ici et c'est vraiment *poche*, pourquoi je n'ai jamais vécu cela dans ma vie.

Donc, je ne [~~sais~~ connais] pas sa vie à l'extérieur de l'école, mais ça [ne] va peut-être pas aussi bien que cela, eh, donc, pour lui, c'est comme un (…) trop-plein :

- Je ne sais pas comment réagir (…).

Peut-être qu'il s'est dit :

- Ah, je n'ai peut-être jamais fait ces choses-là avant, mais rendu où est-ce que je suis rendu, ça ne fait rien! Pourquoi est-ce que je suis ici? » (EA, p, 13-14)

7.2.2.5. Incident du 21 mars au 16 avril 2019 (partie 2)

De mon point de vue, d'autres commentaires pouvant être blessants s'étaient reproduits tout au long de l'année lorsque Martin, au nom de l'humour, osait des commentaires parfois à la limite de ce qui peut être toléré en salle de classe. Les 10 et 16 avril 2019, il avait encore formulé des commentaires, mais cette fois, ceux-ci touchaient à mes préoccupations environnementales et au dévouement dont je fais preuve pour essayer de lui proposer des activités motivantes.

D'abord, le 10 avril 2019, j'avais exemplifié le projet final à partir d'un sujet portant sur le traitement des déchets. Pendant mes explications, Martin avait répété à deux reprises :

– Ah *ouin* et toi *t'es* le genre de fille qui doit simplement mettre son carton de jus aux poubelles? Tu dis ça, mais *t'es* le genre de personne à mettre ton carton aux poubelles?

J'avais choisi de l'ignorer intentionnellement parce que je n'avais pas le goût de décrire tous les choix écologiques que je pose en réplique à une tentative de blague. Dans le cadre du cours, mon intérêt était d'analyser comment les journalistes avaient traité l'information. Mon but didactique était qu'ils apprennent à gérer les informations contenues dans un article de journal. Et j'avais choisi des sujets divers pour leur donner des exemples, mais ce n'était pas tant le sujet qui était important. Et c'est vrai que je prends souvent des sujets sociaux qui me tiennent à cœur, qui pourraient les intéresser ou qui pourraient les exposer à autre chose de différent. Mais, mon but, c'était vraiment de leur apprendre à jouer avec les informations, à les penser, à les réfléchir, à les classer, à les critiquer! Je voulais qu'ils deviennent des lecteurs compétents avec de bonnes stratégies de lecture et de prise de notes afin qu'ils se sentent outillés lors de leur examen d'écriture. Mais encore une fois, parce que c'était Martin, j'interprétais qu'il aimait essayer de mettre son grain de sel! À mon sens, parce qu'il lui arrivait souvent de tout tourner à la blague et qu'il ne me semblait pas avoir d'intentions méchantes, je n'avais pas cru bon de me *défendre*. Pourtant, s'il savait à quel point je suis éco-anxieuse! S'il avait idée à quel point il avait touché une corde sensible!

7.2.2.6. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Les similitudes entre mes représentations et celles de Kim, Maria et Patricia ont poussé plus loin ma réflexion. En effet, plusieurs de leurs commentaires rapportent des propos désobligeants à leur égard et malgré le souhait de ne pas en faire une affaire personnelle, malgré les écorchures qui demeurent, j'ai été étonnée par la résilience dont font preuve, de manière récurrente, ces enseignantes. À titre d'exemple, même si certains commentaires peuvent la blesser, Patricia dit qu'il faut « bien jouer mon rôle de pièce de théâtre » (EP, p. 10) et que « notre boulot [d'enseignante ou] d'enseignant, c'est que les élèves ne le sachent pas » (EP, p. 9). Même si elle reconnait que c'est difficile, elle s'attribue la responsabilité de ventiler : « je m'en vais au gym, et je me dis :

- Pauvre petite fille, elle n'est pas bien, je vais l'aider demain. » (EP, p. 9)

Elle ajoute que les jeunes sont en recherche : « Là, ils cherchent à définir qui ils sont dans leur prénom. Ils (…) veulent définir Patricia. Ils ne veulent plus rien savoir de Tremblay. Ça vient avec un bagage. Ils veulent être dans leur école, mais ils ne veulent pas que ça soit l'école… Qui sont-ils? Qu'est-ce qu'ils font? Ils se comparent, ils jaugent, ils se regardent, ils se relancent! Mais, je ne pense pas que c'est malveillant. Je ne pense pas qu'ils cherchent à agresser. » (EP, p. 17)

Kim rappelle aussi que les élèves « sont prisonniers de l'école » et que leur « compréhension de l'état des choses de leur âge » peut être limitée (EK, p. 11). Elle reconnait le poids que peuvent avoir des élèves arrogantes ou arrogants et le fait qu'« on tombe dans une forme d'agression et des fois tu n'es plus capable », mais rappelle que « des fois, c [e n]'est pas voulu » (EK, p. 11). L'intention que l'on prête à l'élève pèserait donc dans la balance et donnerait encore une fois le premier rôle à l'interprétation subjective dont elle fait preuve face à un commentaire ou à une attitude.

Maria, après s'être fait traiter de « *prof de merde* » a exigé une lettre d'excuse de l'élève et a tenté de faire la paix en discutant avec la jeune fille qui avait été irrespectueuse (EM, p. 2). Elle dit « aller voir souvent l'élève personnellement un à un. Parce que moi je n'aime pas ça (…), je suis une personne douce, empathique, *faque* quand on m'accuse, je n'aime pas ça. » (EM, p. 2)

7.2.2.7. Incident du 21 mars au 16 avril 2019 (partie 3)

Puis, le 16 avril, à la fin de la période, j'avais proposé aux élèves de visionner une petite vidéo ludique de deux minutes qui démontrait bien le *pourquoi* du *parce que* du texte que l'on venait de lire. Ce n'était quand même pas une *vidéo de chat*, mais c'était une façon pour moi de faire place à la culture juvénile en classe! J'avais d'ailleurs l'impression qu'il y en avait pour qui c'était le seul moment où ils portaient intérêt au cours!

J'ai débuté ma phrase comme il ne fallait jamais le faire :

- *Ça vous tente-tu de…*

Martin saute sur l'occasion et, à mon sens, affirme d'un ton blasé :

- Non, on a déjà vu cette *vidéooooo*!

Alors que je pensais l'ignorer et répondre vaguement que ce n'était pas grave, un autre a répondu en des mots comparables à ceux-ci :

- Mais nous, nous ne l'avons pas vu!

Peut-être était-il simplement curieux, mais sur le coup, je m'étais dit :

- Tiens, tiens, c'est comme s'il venait à ma défense pour ne pas cautionner l'attitude blasée de Martin!

Mais, pourquoi la phrase que j'ai davantage entendue et qui me tournait sans arrêt dans la tête demeurait-elle celle de Martin? La personne qui avait démontré de l'intérêt et qui était peut-être venue à ma défense ne m'avait pas suffi pour remonter mon baromètre mesurant la motivation des élèves? Comme si l'écho du tonnerre du *on l'a déjà vu Madame* résonnait en *vous êtes dépassée;* comme si ce nuage me faisait oublier que le soleil surplombait sur le restant de la forêt! Même si j'ai été un peu froissée, rien n'a paru. Je n'en voulais pas à Martin parce que j'avais un lien avec lui : je connaissais le personnage, et j'interprétais que c'était dans un désir d'avoir de l'attention, de montrer aux autres qu'il n'était pas un élève médiocre!

7.2.2.8. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Ma représentation quant à mon lâcher-prise rejoint les préoccupations d'Arielle, de Patricia et de Kim. Cette dernière affirme vivre encore cette difficulté à lâcher prise lorsque tous apprécient sa classe à l'exception d'un seul. Le commentaire de celui qui *se plaint* peut « nous obséder alors que l'activité est réussie » (EK, p. 7). Elle reconnait qu'il faut qu'elle « décroche » (EK, p. 8), mais qualifie cette difficulté comme était « de l'obsession de *prof*! » (EK, p. 7) Ce paradoxe de l'incomplétude est aussi présent dans l'entretien de Patricia qui dit qu'« on ne peut pas tous les sauver » (EP, p. 9), mais qui affirme aussi, lorsque des élèves sont démotivés, faire comme moi : « tu relances, tu essaies de convaincre! » (EP, p. 2) À titre d'exemple, si elle « fait de belles activités, mais il ne veut rien savoir », elle demande de l'aide aux parents (EP, p. 2). D'une part, elle affirme que si l'élève « ne veut pas, il doit assumer maintenant les conséquences », mais d'autre part, elle dit se sentir tout de même affectée (« pas au point de ne pas dormir ») et le « *prendre* tout le temps personnel » (EP, p. 3).

Certes, Kim reconnait que parfois, elle peut être plus vulnérable qu'à l'habitude. Elle donne l'exemple d'une situation tolérable une journée qui devient inadmissible le lendemain parce que « tu es fatiguée et tu le prends vraiment personnel » (EK, p. 13). Toutefois, lorsque j'écoute ces collègues, j'ai l'impression que la reconnaissance de la vulnérabilité du personnel enseignant est diminuée lorsque l'accent est mis sur les causes justifiant cette vulnérabilité.

Arielle commente aussi quant à l'exode de la profession qu'elle explique par le fait que certains

> prennent les choses trop personnelles (…) et il faut qu'ils acceptent qu'en enseignement, on va toujours se questionner. On n'aura pas la solution parfaite et il faut toujours se questionner, toujours se poser des questions, toujours douter. Oui, c'est fatigant, mentalement, physiquement, on est épuisé. Mais c'est ça la beauté, c'est de ne pas accepter, c'est d'accepter qu'on n'est pas parfait. Puis si on est capable d'accepter qu'on n'est pas parfait, on est capable d'accepter que nos élèves ne sont pas parfaits, et ça allège beaucoup. (EA, p. 33)

En postulant qu'il faut accepter que la fatigue et l'épuisement fassent partie de ce métier et en me rapportant aux incidents de ce mois-ci dans ce groupe, je me demande s'il n'y a pas un biais représentatif dérivant de l'idée que l'enseignement est une vocation et par le fait même, que je devrais abdiquer, refuser de répondre à mes propres besoins et négliger de considérer ma propre vulnérabilité.

7.3. Analyse des thématiques liées au travail

Les données que j'ai récoltées me donnent l'impression que le travail expose une part de soi par l'intermédiaire de la matérialité et des compétences personnelles qui sont invoquées. Pour faire face à la complexité du travail, je me suis engagée même si, souvent, la reconnaissance de l'apport des tâches invisibles me paraissait absente.

7.3.1. Un rapport au savoir-faire et au savoir-être dans une visibilité/invisibilité

> Dans mon journal de bord, j'ai soulevé à maintes reprises le fait que l'amplitude chronophage et anxiogène de mon travail additionnée à la pression d'une exposition linguistique que forment les traces écrites, tant en ce qui a trait à la planification qu'à diverses communications par courriel, accentue le sentiment que j'ai : une pression sociale pèse sur mon dos.
>
> Comme des traces visibles, la consignation de faits dans les dossiers informatisés des élèves est attendue de la part des membres de l'administration scolaire. ENS3 et ENS16, qui n'avaient pas eu le temps de consigner ces traces, se souviennent en avoir subi le reproche de la part de leur directrice adjointe. De plus, lorsqu'un effort de transparence est déployé (ex. : incident du 31 janvier 2020), la réponse d'un parent à l'égard de l'intervention menée auprès de son enfant peut parfois

> paraitre teintée de reproches sans égard aux efforts invisibles que sous-tendent, à mon sens, ces échanges. Selon moi, cette visibilité peut exacerber l'impression de houspiller quelqu'un ou donner une représentation de soi factice — toujours dans la négation des efforts invisibles qui entourent cette tâche. En concordance avec les similitudes relevées entre mes représentations et celles de collègues comme Heidi, Maria, Patricia, Béatrice, ENS11 ou ENS19, des irritants liés au ton, au temps et à l'insécurité linguistique me paraissent sous-jacents à ce médium écrit et je pense qu'une réflexion s'impose quant à l'impact que les courriels apportent à la collaboration, et ce, tant en ce qui a trait au rôle du personnel enseignant qu'au rôle du parent.

Les multiples traces écrites revêtent une visibilité désormais reine dans notre contexte de travail contemporain. C'est ainsi que « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit » (MEES, 2001, p. 57) devient une compétence qui engage une représentation de soi aux autres. Les traces écrites rendent visible le rendement, et par le fait même, engendrent une forme d'évaluation (Barrère, 2002a, 2002b). La pression découlant de cette forme d'évaluation fait en sorte que la charge de travail et le manque de temps sont des facteurs de stress (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001). Cette situation est pernicieuse puisque le stress nuit à la productivité des membres du corps enseignant (Pelletier, 2015).

De plus, devant désormais s'impliquer davantage dans des tâches administratives, il est difficile de décrire l'extension de ce nouveau versant du travail enseignant (Maroy, 2006) parce que ces tâches sont éminemment variables (Barrère, 2002b). Hélou et Lantheaume (2008) soulignent même que ces tâches s'effectuent au coût d'une « porosité entre l'univers professionnel et personnel » (p. 68).

De manière complémentaire, Ball (2003) constate une ambivalence entre les demandes de rendement qui octroient une visibilité et l'intensification du travail qui fait que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement manquent de temps. Selon ce chercheur, les membres du corps enseignant produisent des artéfacts au service de la production d'une représentation de soi. De plus, ces représentations se construisent aussi dans un cadre collaboratif qui est désormais prescrit (Corriveau et collab., 2009). Sans pouvoir quantifier son efficacité, une attente de compétence collaborative (Barrère, 2017) dévoile l'empan multidimensionnel que revêtent les tâches invisibles de l'enseignement (Le Quitte et Mahéo, 2014). D'une part, parce que les efforts

investis pour créer un lien ou renforcer une relation (Monjo, 2012) ne laissent pas de traces, cette tâche est invisible (Guéguen et Malochet, 2012). D'autre part, le courriel est une trace visible (Archambault et Chouinard, 2004).

Certes, ce constat cadre avec les approches managériales qui rejoignent l'idée d'une reddition de comptes (Maroy, 2006). Si les tâches administratives imposées sont associées à des émotions négatives (Munir, Jamil et Ehsan., 2017), un axe collaboratif imposé, dans l'optique d'une reddition de comptes, court le risque d'effriter les relations si les enseignantes et enseignants se représentent cette tâche de « *paperasse* de sorte que [les enseignantes et] les enseignants ne voient plus là-dedans qu'une distraction par rapport à leur vrai boulot qui est d'enseigner dans la classe » (Maroy, 2006, p. 126). Bref, que ces tâches et que ces échanges soient imposés ou non, ils demeurent attendus et ce faisant, une part du travail demeure invisible et non reconnue lorsqu'un flou demeure quant à la contribution d'une enseignante ou d'un enseignant (Honneth, 2000).

7.3.2. Un rapport au *pouvoir faire* reposant sur un engagement matériel

> Mon autobiographie, mon journal de bord (ex. : incident du 5 et du 8 octobre 2018; ENS5; ENS9; ENS11 et ENS12) et l'entretien avec Kim soulignent la prégnance du pouvoir sous-jacent à la matérialité. Accepter de conserver ou de délaisser ce pouvoir engendre chez moi des tensions. À titre d'exemple, en cas de défaillance, les propos, rapportés dans mon journal de bord audionumérique, suggèrent que je cherchais à me rassurer. Je me disais que l'incident du 5 octobre 2018 avait permis aux élèves d'explorer d'autres facettes d'eux-mêmes, d'autres façons d'apprendre. Je souhaitais qu'ils soient autonomes et critiquais ma tendance à prémâcher chaque bouchée pour eux. Je réfléchissais quant au lâcher-prise, au fait que ma planification ne pouvait pas être toujours en tout point parfaite… Cependant, j'admettais aussi que c'était rassurant de savoir qu'on pouvait prévenir certains incidents par la planification, c'était sécurisant de savoir que le matériel permet un certain contrôle. Kim, ENS5, ENS6, ENS9, ENS11 et ENS12, comme moi, empiètent parfois dans leur sphère personnelle pour éviter l'écueil d'une utopie du lâcher-prise qui nous donne l'impression d'être incomplets. À titre d'exemple, ENS9, ENS12, ENS28 et moi avons l'impression que le matériel nous procure un sentiment de pouvoir. Autrement dit, la relecture du verbatim de mon journal de bord audionumérique me faisait comprendre

> une représentation que j'ai de la matérialité qui entoure ma planification : elle est une part du maigre pouvoir que je détiens face à la motivation de certains élèves.
>
> Afin d'éviter la redondance, j'approfondis cette thématique de la motivation dans la prochaine section, mais déjà, je note qu'une tension entre mes représentations de la motivation des élèves et le carcan qui dénature mes élans pédagogiques ancrés dans une autre vision que celle qui m'est propre affectent mon autonomie. Lors des incidents du 5 et du 8 octobre 2018, j'interprète que la matérialité octroie une visibilité et peut restreindre l'autonomie.

La matérialité fait partie de l'expérience scolaire (Demailly, 2008). Elle peut même figurer au cœur des préoccupations (Barrère, 2003). Dans un axe préventif, la matérialité apaise certaines insécurités (Nault et Lacourse, 2016; Nault, 1998). Faulkner (2015) souligne d'ailleurs la fonction protectrice qu'occupe le matériel en cette ère de travail contemporain. À titre de déférence, soit le fait de se rapporter à quelqu'un ou à quelque chose en raison de son jugement ou de son savoir (et non pas comme une considération respectueuse), Ogien et Quéré (2006) comparent l'usage du matériel à une « extension de notre corps » (Ogien et Quéré, 2006, p. 119). Comme une déférence, la matérialité est une trace visible de nos compétences, de notre pouvoir en situation contingente (Ogien et Quéré, 2006). Conséquemment, si la matérialité rend visible la bienveillance à l'égard des élèves (Barrère, 2002a), celle-ci traduit non seulement notre compétence, mais aussi notre dévouement.

Sur cette lancée, une représentation de soi, comme un être collaboratif, entre en tension avec un souci d'autonomie lorsqu'il y a imposition de la matérialité (Barrère, 2002a et Goodnough, 2001). Selon Cattonar et Maroy (2012), il s'agit là d'indices de déprofessionnalisation par rapport à la conception mettant l'accent sur la technostructure pédagogique au détriment d'une maitrise pédagogique professionnelle. Ces chercheurs signifient par cette affirmation que l'autonomie reste pensée en fonction de bonnes manières de faire qui sont prescrites par des experts. Cet indice de déprofessionnalisation encourt un sentiment de dévalorisation (Barrère, 2003).

Bref, la matérialité peut entraver la reconnaissance de la liberté des choix pédagogiques (Barrère, 2002a; Goodnough, 2001), augmenter le pouvoir d'action (Nault et Lacourse, 2016; Nault, 1998) et rendre visible ou invisible la bienveillance (Barrère, 2002a). Elle peut réduire les

insécurités au prix d'un engagement personnel, et peut aussi servir de cadre normatif contraignant l'autonomie et déprofessionnaliser les membres du corps enseignant (Cattonar et Maroy, 2012).

7.3.3. Un rapport au *pouvoir faire* reposant sur un engagement de soi

> À maintes reprises, mon autobiographie cadre ma représentation de moi-même dans une bienveillance axée sur l'éducabilité. Ainsi, j'ai l'impression que mon pouvoir s'ancre dans une ode à la motivation face à la responsabilité qui m'incombe. Comme moi, Kim émoustille l'intérêt des élèves pour motiver ceux-ci. Campée dans ces représentations, l'engagement me parait nécessaire. En m'engageant, je valorise la participation des élèves; je cherche à ce qu'ils portent intérêt; je souhaite que les élèves s'engagent. Sous l'égide d'une responsabilité personnelle, je ne voulais pas contrôler, mais souhaitais orienter l'intérêt des élèves vers les intérêts curriculaires. Ce faisant, je forçais un volontarisme. Ainsi, naviguant au sein de représentations subjectives, je perçois que c'est dans un certain brouillard qu'il m'incombe de me lancer à la poursuite d'un fragile équilibre entre un contrôle de ma part et un engagement de la part des élèves.
>
> Dans mon journal de bord audionumérique, lors des incidents du 3 octobre au 1er février 2019, certains traits individuels récurrents ont construit ma représentation d'une démotivation estudiantine. Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia réfèrent aussi à certains traits individualisés afin de relativiser leur responsabilité par rapport à la motivation estudiantine. J'ai toutefois remarqué que leurs propos vont et viennent entre une distanciation (parfois mathématique) et une persévérance (nommée de manière explicite par Kim et ENS30). Ainsi, à mon sens, l'attitude positive à l'égard du travail s'avérant unidirectionnel s'est ajoutée aux poids de ma responsabilité et au fil de certains incidents, a affecté ma propre motivation.

La motivation peut être un levier du pouvoir. En effet, selon Ogien (2011), l'enseignante ou l'enseignant détient un pouvoir sur les élèves à travers la motivation qu'il éveille. Ce pouvoir, associé à l'attraction du cours, cadre avec une recherche du plaisir. Toutefois, cette attraction entre en tension avec une théorie de l'effort qui contraint la spontanéité et redirige l'intérêt. C'est une

tension entre deux visions opposées que Dewey (2008) a aussi soulignée dans ses écrits : d'une part, la clé de l'apprentissage réside dans l'attention qu'a l'élève lorsqu'il est intéressé. Ce faisant, il incombe au personnel enseignant de susciter son intérêt. D'autre part, faire apprendre les élèves nécessite de forcer un volontarisme (Heutte, 2019) : le travail enseignant est de faire travailler les élèves pour qu'ils apprennent et s'ils ne travaillent pas, le travail est de trouver diverses stratégies pour arriver à cette fin (Barrère, 2002a; Tardif et Lessard, 1999). Ainsi, Dewey (2008) oppose à cette attraction visant l'intérêt à la théorie de l'effort qui suppose que l'élève s'investit dans une tâche parce qu'il craint le maitre ou espère une récompense.

Aux prises entre l'intérêt et l'effort, il n'est pas étonnant que Donnay et Verhoeven (2006) avancent que la motivation des élèves est « l'une des épreuves quotidiennes les plus marquantes du travail enseignant » (p. 197).

Selon Galand et Bourgeois (2006), la motivation est un nœud important parce qu'elle touche à l'identité de l'enseignant. Face à des élèves démotivés, l'enseignante ou « l'enseignant peut se sentir privé de reconnaissance non seulement de sa valeur, mais aussi de son existence comme professionnel » (Galand et Bourgeois, 2006, p. 13). Pourtant, les écrits de Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher (2006) traitant de la dynamique motivationnelle indiquent qu'il est normal que la motivation scolaire décroisse au fil des années du primaire au secondaire.

Donnay et Verhoeven (2006) critiquent d'ailleurs qu'on brandisse la motivation comme une catégorie structurante qui normalise une responsabilité de soi. Ce faisant, une injonction à être responsable de soi-même, à construire son propre parcours, à être actrice ou acteur de sa propre existence découle de cette représentation. Pourtant, une clé de la motivation réside dans l'interaction entre les caractéristiques individuelles et celles du contexte d'apprentissage (Donnay et Verhoeven, 2006; Galand et Bourgeois, 2006). Si « les conditions sociales de production de la motivation » sont occultées des représentations de la motivation des élèves, le risque est de tomber dans un discours attribuant quelconque déclin motivationnel à la défaillance individuelle (Donnay et Verhoevent, 2006, p. 198).

> Appuyant mes propres représentations, le lien affectif est une clé favorisant l'apprentissage des élèves selon Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia. Au fil

> de nos échanges, j'ai compris que lors de certains incidents, ce lien s'est parfois construit au détriment de ma propre vulnérabilité. À titre d'exemple, j'ai régulé mes émotions par souci d'offrir une « réponse professionnelle » (JDB, p. 117) face aux commentaires de Lisa et Martin qui me fatiguaient. Cette représentation est partagée par Heidi qui s'est engagée personnellement en écrivant une lettre à une élève perturbatrice et par Maria qui a rencontré une élève et a construit sa relation avec elle après que cette dernière l'ait insultée.
>
> En misant sur le lien que j'établis avec eux et sur une planification motivante, c'est donc avec persévérance et en faisant usage de moi que je m'engage au nom d'une bienveillance, au nom d'une compétence que je souhaite développer chez mes élèves… Toutefois, il me parait être difficile de prendre du recul par rapport au désengagement des élèves lorsque j'investis une partie de moi dans mon travail. Des glissements vers des propos ou des agissements dépassant une neutralité professionnelle sont donc possibles, et à mon sens, ils sont associés soit à une familiarité avec l'élève, soit à un débordement témoignant d'une certaine usure. ENS4 et Béatrice affirment même avoir recours au sarcasme. Donc, je perçois que dans mon milieu, une recherche de pouvoir s'effectue entre l'imposition allant jusqu'à l'humiliation et la collaboration ciblant la motivation.

Étant donné que les émotions apportent à la composante motivationnelle, c'est au nom de la bonne conjoncture à l'élève que des irritants sont parfois tolérés (Audrin, 2020). En accentuant le témoignage d'émotions régulées, cette mise en scène de soi peut engendrer de l'épuisement émotionnel (Audrin, 2020). Comme un mécanisme de protection qui préserve le soi au détriment de l'intégrité de l'élève, le recours à l'humiliation est observé par Bailleul et Obajtek (2018). Galand (2006), Périer (2004) et Razer (2018) l'associent plutôt à une charge émotionnelle liée à un manque de respect à l'égard des membres du corps enseignant. Selon ces chercheurs, les enseignantes et les enseignants croient que l'irrespect mérite une réponse autoritaire. Cette forme de réponses cadre dans une recherche de pouvoir (Razer, 2018), émiette le lien individuel, mais évite l'escalade collective (Barrère, 2002b; Tardif et Lessard, 1999). D'une part, le sarcasme est

une forme d'humiliation qui nuit à l'apprentissage de l'élève (Merle, 2002), mais d'autre part, il permet à l'enseignante ou à l'enseignant de préserver son pouvoir (Razer, 2018).

Entre l'humiliation et la collaboration, l'absence de liens ou, encore, un penchant vers une familiarité, a un impact sur les membres du corps enseignant :

> L'affectivité enseignante s'inscrit [~~dès lors~~] au cœur d'un paradoxe entre plaisirs et souffrances, entre bonheurs et malheurs quotidiens : le plaisir d'enseigner une matière et d'entrer en relation avec les jeunes est continuellement confronté à la résistance de certains élèves, une forme de dialectique pouvant mener à des processus d'autodisqualification et d'autodénigrement chez [l'enseignante ou] l'enseignant qui sont à leur tous susceptibles de provoquer des sentiments d'insécurité, d'humiliation ou, encore, d'attaque à son identité profonde. (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2015, p. 5)

Bref, cette responsabilité porte tant sur le contrôle des comportements perturbateurs, sur les écarts motivationnels des élèves que sur la régulation des propres émotions des professionnelles et des professionnels de l'enseignement (Audrin, 2020). En effet, les membres du corps enseignant, « aux prises avec des pressions contradictoires, sensibles à leur limitation, coincés parfois dans des situations très insécurisantes, craignant de ne pas être aimés, sollicités », aliènent une partie de soi et nient leurs ses propres émotions (Abraham, 1972, p. 15). Toutefois, de manière contradictoire, les membres du corps enseignant doivent considérer la part émotive liée à l'apprentissage de l'élève :

> Les routines traditionnellement diffusées par l'établissement ne permettent plus de faire face aux situations. Le travail [des enseignantes et] des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques, des connaissances et savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possible l'apprentissage. (Rayou et van Zanten, 2004, p. 31)

Cet aspect émotif, dans une négation du côté des enseignantes et des enseignants et dans une reconnaissance du côté des élèves, est intrinsèquement lié aux transformations du travail enseignant (Rayou et van Zanten, 2004).

8. Résultats : J'ai construit mes interventions éthicisées

Les incidents regroupés dans cette section abordent mes représentations des médiations interactives de mon pouvoir. Ils sont introduits à l'aide de données tirées de mon autobiographie et complétés par les représentations de mes collègues et de mes autoconfrontations.

8.1. Le rapport au pouvoir

En interaction, je me sens parfois incapable d'agir dans une situation donnée et d'orienter les élèves en fonction de l'atteinte de certains buts. Ma propre subjectivité et mon souci de préserver une représentation de moi cohérente s'enchevêtrent aux apports collaboratifs (ou non) des élèves. Ces va-et-vient font varier un pouvoir d'action visant non seulement le bon déroulement de la classe, mais aussi le développement de la citoyenneté des élèves.

8.1.1. Tensions liées à l'organisation spatiale de la classe : vers une collaboration

> Lors des années précédentes, l'emplacement de mes élèves dans ma salle de classe m'importait peu. En début d'année, je positionnais les élèves selon l'ordre alphabétique et ils demeuraient ainsi toute l'année. Parfois, je leur offrais de changer de place et majoritairement, ils conservaient la place qui leur avait été désignée en début d'année. Lors de travaux d'équipe, mes élèves déplaçaient leur chaise tout simplement et allaient rejoindre les pairs de leur choix. Le fait que les classes soient davantage diversifiées et que les cas d'intimidation à l'école soient de plus en plus médiatisés a probablement aiguisé ma sensibilité à cet aspect de la dynamique de classe, car désormais, les emplacements font partie de ma planification.

Mes données exemplifient l'opposition dont peuvent faire preuve certains élèves face à l'organisation spatiale de la classe que propose un membre du corps enseignant. Au fil de l'année, des incidents similaires, s'étant déroulés dans mon groupe A avec Sara, Maya, Evan, Michael et Sean, mais qui impliquent principalement Pierre, se nuancent et les possibles glissements vers des confrontations deviennent un jeu collaboratif empreint d'un humour et d'une complicité.

8.1.1.1. Incident du 2 octobre au 17 avril 2019

Déjà, le 2 octobre 2018, j'avais indiqué dans mon journal de bord audionumérique que Pierre s'était assis, sans me demander la permission, à côté d'Evan. Mais il était plus proche de mon bureau, et je jugeais qu'il allait mieux se concentrer! Même s'il ne me l'avait pas demandé, je n'en ai pas fait un cas. D'une part, j'invitais les élèves à se rendre au laboratoire informatique dans moins de dix minutes. D'autre part, je lui avais rappelé que j'étais la patronne :

- Ah, tu aimerais changer de place, ah oui d'accord! C'est vrai que tu écouteras mieux en avant de moi!

***

Le mardi 22 janvier 2019, dès leur arrivée en classe au retour d'une sortie, Pierre et Evan s'étaient assis à des places qui n'étaient pas les leurs. Je leur ai demandé de reprendre leur place, mais ils n'ont pas bougé. Ils s'obstinaient. Ayant vécu un matin quelque peu chaotique, j'ai répondu d'un ton si impatient qu'ils se sont immédiatement replacés. Ils avaient peut-être compris : « On n'obstine pas la madame quand elle a de la *broue dans le toupet* et de la neige encore collée sur les genoux! » (JDB, p. 102) Vu mon essoufflement, cela faisait aussi mon affaire : j'étais moi-même très désorganisée ce matin-là, tant dans ma tête que dans mes papiers!

Puis, au retour de la relâche, Sara, Maya, Pierre, Evan, Michael et Sean, en début de période, s'étaient assis ensemble au fond de la classe alors que les autres étaient passés à mon bureau pour piger une carte. Depuis janvier, je laissais le hasard décider des places à l'aide d'un jeu de cartes. En ce 11 mars 2019, ces cinq refusaient de piger leur carte, refusaient de se prêter au jeu. Ils ne bougeaient pas du tout! J'étais demeurée calme malgré une légère hésitation : « Qu'est-ce que je fais s'ils ne bougent vraiment pas? » (JDB, p. 138) J'ai insisté, et à force d'insister, la troisième fois, ils se sont levés et ils sont venus piger leur carte.

***

Plus tard dans l'année, cette situation s'était reproduite le 17 avril 2019 alors que Pierre refusait d'aller à sa place. Cette fois, n'y tenant pas obstinément, je ne l'avais pas averti, mais lui avais proposé une entente classique :

- Si tu parles, tu changes de place!

En fin d'année, j'avais confiance qu'il ne dépasserait pas mes limites parce que la relation était établie… je connaissais aussi ses limites! Et cette fois, il me paraissait être le seul à vouloir négocier.

Ces incidents ont été notés sans pour autant que je n'y associe un inconfort majeur ou une remise en question. Toutefois, c'est en analysant le verbatim de mon journal de bord audionumérique que j'y ai constaté une certaine récurrence qui fait que je les souligne. Mes interventions s'adressaient toujours à Pierre, seul, ou en bande, mais n'avaient pas toujours ni le même objectif selon le moment de l'année ni un nombre de personnes impliquées similaires. Je lui avais octroyé un laissez-passer en octobre, je l'avais confronté en janvier, je l'avais obligé en mars et j'avais finalement acquiescé en avril. Vu ces incohérences, certes justifiées à mes yeux, mais variables et peut-être insécurisantes à ses yeux, avait-il senti qu'il y avait un espace pour négocier? Ou peut-être cherchait-il un certain pouvoir dans le contrôle de la gestion de son emplacement?

8.1.1.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation

Lors du visionnement de la période du 17 avril 2019, j'ai remarqué à quel point mes propos et ma gestuelle dégageaient, par mon sourire et mon ton humoristique, une demande de collaboration et non une imposition. Déjà, lorsque j'ai remarqué qu'il tentait de changer de place, je me suis approchée de son pupitre et je lui ai lancé d'un ton humoristique : « *Ben* non, Pierre, je vais trop m'ennuyer si *t'es* là-bas là! » (V14/04/19-8 min 40 s)

Ce faisant, j'ai pu constater que l'attention d'au moins cinq élèves était rivée sur lui (l'attention des élèves derrière la classe n'ayant pas été captée à cause de l'angle de la caméra). J'ai identifié à l'aide d'une étoile les élèves qui lui prêtent attention. Je gesticule beaucoup en parlant et je lui pointe de la main droite la place qui lui est attitrée.

(V14/04/19-8 min 40 s) :

Lui et son voisin argumentent, prétextant qu'ils seront sages. Pierre dit qu'il ne s'est assis à la place que je lui désigne que deux fois. Je garde le sourire et réponds : « *Ben* oui, bonne blague », puis rétablis les faits, « non, tu as été là une fois parce que Michael était absent. » (V14/04/19-8 min 48 s)

Désormais, une personne de moins prête attention.

(V14/04/19-8 min 48 s) :

Il cherche à répondre en prétextant que c'est la place d'un autre élève et je rétorque en mimant de façon exagérée mon exaspération : « *Heille,* l'obstination à matin, *qu'est c'est ça*? » (V14/04/19-8 min 52 s)

Plus que trois élèves s'intéressent à la scène.

(V14/04/19-8 min 52 s) :

Je m'éloigne et tente de changer le ton. Parce que le congé de Pâques est imminent, j'ajoute en blague : « Vous n'aurez pas de chocolat demain… *ben* juste eux-là, les autres, je vous aime! » (V14/04/19-8 min 56 s) Il poursuit l'obstination, mais sur un ton complice. Je tente de répondre brièvement avec le sourire : « Oui, mais toi je te mets avec Evan. Comme ça, je le sais que… », puis un autre élève à ma gauche coupe ma phrase (V14/04/19-8 min 59 s).

(V14/04/19-8 min 59 s) :

Mes yeux se tournent vers cet élève qui fait une blague et plus personne ne s'occupe à Pierre désormais.

(V14/04/19-9 min 06 s) :

- 9 min 19 s, je débute mes explications et le travail commence.
- 15 min 57 s, une fois que les élèves se sont mis la tâche, je suis allée conclure mon intervention auprès de lui. Seul à seul, en chuchotant, je me souviens m'être accroupie et lui avoir expliqué les raisons justifiant ce changement, et avoir choisi de lui laisser la chance de rester à cet endroit, en négociant qu'au premier écart, il reviendrait près de mon bureau et il acquiesça.

À la suite de ce visionnement, je constate que je recours à l'humour probablement pour désamorcer une escalade et que la redirection vers la matière m'offre une échappatoire… moi qui n'aime pas les confrontations! En même temps, même si ces multiples tentatives de changement de place m'irritent, mon incohérence encourageait peut-être cette récurrence. D'un autre côté, mon ouverture à la discussion sert à l'établissement d'un mode collaboratif. D'ailleurs, cet élève dont le comportement était redouté de plusieurs enseignantes et enseignants se comportait la plupart du temps très bien dans ma classe. Lui qui disait détester l'école et les cours de français, en cette année 2019-2020, il est tout de même demeuré quelques fois dans ma classe aux pauses et après les cours alors que je ne suis plus son enseignante.

8.1.2. Tensions liées à l'organisation spatiale de la classe : vers une imposition

> Qu'importe l'objet de négociation, il m'est arrivé de ressentir que je n'avais pas les ressources pour intervenir auprès des élèves. Lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté d'apprentissage, je peux toujours faire appel une l'orthopédagogue. C'est d'ailleurs une personne jouant ce rôle qui, à mon arrivée en 2009, m'avait accueillie, rassurée, conseillée et appuyée. Lorsqu'il s'agit de comportements perturbateurs, j'ai certes collaboré au fil des années avec diverses intervenantes et divers intervenants et les résultats s'étaient toujours avérés fructueux. Toutefois, lorsqu'il s'agissait de petits comportements perturbateurs, lorsqu'il s'agissait d'irritants accumulés au fil de leur récurrence, je me sentais limitée. Certes, outre ces ressources humaines, il y avait les punitions qui offrent des portes de sortie… mais je n'étais pas convaincue que l'exclusion (ex. : à coup de retenues et d'expulsions au local d'encadrement) aide à développer l'autorégulation des comportements *scolairement acceptables* qui sont défaillants chez certains élèves : respecter les tours de parole, nuancer leur propos, garder un niveau vocal acceptable, chuchoter dans une bibliothèque, demeurer assis en classe, etc. J'avais toujours l'impression qu'il y avait un manque à gagner dans la structure qui ne permettait pas à ceux qui ne maitrisaient pas bien leur *métier d'élève* de l'apprendre. C'était toujours à coup d'interventions personnalisées et grâce au lien que je développais avec mes récalcitrants que j'arrivais à une cohabitation viable en classe… Mais au prix d'une vigilance, d'une patience et d'une compréhension des besoins de l'élève qui usent!

En comparant les incidents liés aux déplacements de Pierre et Martin dans le groupe A (incidents du 2 octobre 2018 au 17 avril 2019) et ceux d'Adeline, de Fanny, de Rachel et de Léa dans le groupe B (incidents du 6 septembre 2018 au 13 mai 2019), force est de constater qu'un incident d'apparence semblable revêt un autre sens selon les représentations que je me fais de l'élève en question. Entre un pouvoir qui vise la collaboration et un qui s'oriente vers l'imposition, mes interventions diffèrent.

8.1.2.1. Incident du 6 septembre 2018 – 13 mai 2019 (1re partie)

Le 6 septembre 2018, Adeline voulait changer de place. Je ne me souvenais plus où étaient les places libres parce qu'en début d'année, il y avait eu beaucoup de mouvement et ma liste de classe était encore instable. En ce début septembre 2018, j'avais 25 élèves, mais 32 pupitres. J'avais poliment refusé sa demande sous prétexte que je ne connaissais pas encore tous les noms et qu'il y avait encore trop de mouvements entre les groupes. Je lui ai demandé d'attendre, voulant y songer plus tard dans l'année. Elle a insisté et je lui ai répondu que de toute façon, nous travaillions en équipe aujourd'hui. Je m'étais esquivée, sans trop de fermeté, mais j'étais tout de même étonnée de son insistance. Il est vrai que certaines ou certains ne sont peut-être pas habitués à se faire dire *non*. Je n'aurais pas voulu répondre de façon plus catégorique parce que j'avais acquiescé à une demande similaire de la part d'élèves de ce groupe dès le deuxième cours. Ce n'est pas que je ne voulais pas qu'elle change de place, c'est simplement que je n'y suis pas prête aujourd'hui. Ma réponse me ressemblait : empathique, à l'écoute, nuancée. Mais cette approche, qui me permettait de créer un lien, m'amenait aussi à devoir négocier et cette zone grise aurait pu déborder, peut-être même déstabiliser les élèves qui préfèrent connaitre les limites. Étais-je en train de poser des balises aux contours flous?

8.1.2.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation

En analysant la vidéo du 6 septembre 2018, entre 2 min 46 s à 4 min 31 s, j'observe que ce que j'ai fait et ce que j'ai dit concordaient avec mes souvenirs de l'incident. Toutefois, ce n'est pas Adeline qui a insisté, mais plutôt Rachel. En effet, Adeline voulait changer de place et après quelques essais-erreurs, elle est retournée à sa place sans protester. C'est plutôt Rachel qui lui proposait de s'assoir à d'autres places, et ce faisant, m'imposait de réaffirmer mon besoin d'attendre de connaitre leurs noms avant d'effectuer des changements de places. C'est aussi Rachel qui suggère à Adeline de s'assoir en avant à la place d'une autre élève, qui, elle, se retrouverait à l'arrière sans son approbation et sans mon autorisation. Adeline a elle-même affirmé que c'était un peu compliqué! Je suis étonnée de constater que j'avais attribué l'insistance à Adeline alors qu'au visionnement, elle semble être le pantin de Rachel, voire désengagée dans ses demandes. J'ai associé le sentiment d'insistance non pas à la personne qui me le faisait subir, mais plutôt à la

personne qui avait fait la demande et qui était active dans la scène, oubliant le rôle du *gérant d'estrade* que prenait Rachel.

8.1.2.3. Incident du 6 septembre 2018 – 13 mai 2019 (2e partie)

L'histoire se poursuivit le 18 septembre 2018. Ce jour-là, j'avais acquiescé à la demande d'Adeline. Je connaissais désormais les noms, et comme elle était petite et que de voir au tableau à partir du dernier bureau en arrière de la classe lui était difficile, je lui avais attribué un pupitre vide en plein centre de la troisième rangée, en avant d'Elsa, de Marjorie et de Rachel. Celles-ci étaient toutes assises dans la quatrième rangée. Ne sachant pas qu'elles étaient toutes copines, les nombreuses interventions qui s'ensuivraient au cours du prochain mois me confirmeraient la nécessité de les séparer. Tout comme c'était le cas avec Fanny et Léa, je demanderai souvent à Adeline de se retourner et de se taire. Rien de majeur comme noté dans les incidents subséquents… mais encore une fois, tout était une question de récurrence!

***

Le 21 novembre 2018, j'ai annoncé à tous les élèves qu'ils changeraient de place dans les cours à venir. Léa et Fanny ont dit quelque chose ressemblant à cela :

– Pour vrai?

Et j'avais répondu de bon cœur :

– Oh oui, et vous ne resterez pas côte à côte! Vous êtes trop *bavardes*!

Puis, à mon sens, elles ont arboré une mine offensée, mais au fil de la période, elles n'avaient pas l'air de m'en tenir rigueur.

***

Le 26 novembre 2018, lors du changement de place, ce sont Adeline et Fanny qui ont réagi. De mon point de vue, elles étaient fâchées de ne pas être avec leurs amies. Après une courte obstination telle que décrite dans le paragraphe ci-dessous, personne ne parlait, personne ne participait à la leçon. D'habitude, les élèves de cette classe étaient engagées, mais aujourd'hui, il y avait apparence de sieste! Cet incident m'a fait réfléchir : il me parait difficile de trouver l'équilibre entre des élèves dissipés et des élèves intéressés. Ah, cette fameuse tension entre le contrôle et l'engagement… certes, elles ne bavardaient plus… mais personne ne participait non plus!

8.1.2.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation

Lors du visionnement de cette période, j'entends à 1 min 23 s la première cloche sonner. Déjà, en consultant le plan au tableau, Adeline et Fanny ont réagi. Immédiatement, Adeline m'a demandé de changer de place pour être avec ses amies. Je lui ai répondu avec le sourire que mon but était qu'elle apprenne avant tout. Pendant que la cloche retentissait, je leur dis : « assoyez-vous, assoyez-vous », tout en circulant entre les bureaux (V26/11/18- 4 h 30). À contrecœur, elles se sont exécutées.

Je suis au centre de la classe et gesticule beaucoup tout en expliquant qu'« on fait un test » et que leurs nouvelles places sont le fruit d'une réflexion sur leurs forces et défis, mais que « ça se peut que ça *rebouge* si ça *placote* trop, là, n'est-ce pas » (V26/11/18- 5 h 34). À 5 : 39, Adeline questionne. Elle ne comprend pas la raison pour laquelle Fanny et elle sont à l'avant. Rachel s'en mêle en disant que les autres sont tous avec leurs amis. J'écoute en me replaçant les cheveux derrière les oreilles. Adeline dit qu'elles sont toujours celles qu'on sépare de leurs amies. Je réponds, toujours sur un ton humoristique, un faux : « Ah non! Je vais vous montrer à monter une pétition en avril! » (V26/11/18- 5 h 34) Comme elle continue, je clos la discussion en disant rapidement : « Mais non, vous parlez trop et là, vous n'aurez pas de bonnes notes », tout en ayant un regard empathique (V26/11/18- 5 h 48). D'un signe de la main, je balaie l'air puis tape dans mes mains rapidement et discrètement en ajoutant : « OK, lecture, 15 minutes, c'est parti! » (V26/11/18- 6 h 3) Fanny continue de parler avec sa voisine et je saute sur l'occasion : « *Heille*, ça part mal, là, lecture, 15 minutes et tu jases déjà! » (V26/11/18- 6 h 18) Elle ricane un peu puis tous se mettent à la tâche. L'obstination s'est déroulée de de 5 : 34 à 6 : 18... J'étais étonnée parce que ces 39 secondes m'avaient paru bien plus longues!

8.1.2.5. Incident du 6 septembre 2018 – 13 mai 2019 (3^{e} partie)

Le 21 février 2019, dans cette classe, connaissant l'insistance d'Adeline par rapport aux changements de places, j'avais pris le temps d'expliquer que dans leur future profession, les élèves devront collaborer avec leurs collègues, même si de prime abord, ils pensent n'avoir aucune affinité avec ces personnes. J'avais pris la peine de partir de l'exemple de mon hygiéniste dentaire qui me semble être la personne la plus joviale et humaine de la planète, et qui assiste mon dentiste, un homme exceptionnellement méticuleux qui classe probablement ses chemises en ordre de

couleur dans sa garde-robe. Malgré tout, leur différence faisait leur complémentarité. J'avais choisi cet exemple expressément parce qu'Adeline souhaitait devenir hygiéniste dentaire et que j'avais l'impression que de travailler en classe avec d'autres personnes en dehors de son cercle d'amies était ardu pour elle. En plus de mon exemple précédent, tous semblaient acquiescer lorsque j'ai alimenté leur réflexion à l'aide de questions telles que celles-ci :

– Quel est le message que tu envoies quand tu changes de place? Comment te sentirais-tu si tu te retrouvais seule dans une équipe parce que tes collègues t'abandonnaient afin de travailler avec leurs amis?

Ensuite, les élèves ont pigé une carte. Puis, ils sont allés rejoindre l'équipe formée par le fruit du hasard. Devant travailler en équipe avec des élèves en dehors de son cercle d'amies habituel, Adeline m'a demandé, toujours et encore, de changer de place. J'ai refusé. Pendant l'activité, elle a pris la liberté de changer d'équipe et cela m'a perturbée parce que ce faisant, elle rejetait les personnes de l'équipe que le hasard lui avait attitrées malgré mes longues explications. Elle cherchait probablement à combler son fort besoin d'appartenance en cette période de son développement, mais je trouvais tout de même agaçantes ses demandes incessantes et ses tentatives de contournement récurrentes!

De mon point de vue, ses bras croisés et sa moue me laissaient deviner qu'aujourd'hui, elle ne collaborerait pas, ni avec moi ni avec les autres! Comme j'avais déjà fait avec eux en début d'année des activités brise-glace, travaillé avec du matériel encadrant la collaboration, etc., devrais-je investir à développer leurs compétences collaboratrices davantage? Mais ce faisant, manquerais-je de temps pour mon propre programme… bien que cette compétence collaborative soit un investissement pour leur avenir, pour la vie citoyenne? Est-ce un manque de maturité de sa part, elle qui justifiait son comportement par le fait qu'elle désirait simplement être avec ses amies? « En plus de ce souci quant à ses compétences collaboratives, si je la laissais choisir, je tomberais de toute façon dans une avalanche d'onomatopées (*chut, chut, chut)* parce que son bavardage était problématique. » (JDB, p. 128)

À la suite de son déplacement discret, je suis donc intervenue et j'ai exigé qu'elle retourne auprès de son équipe. Elle s'est exécutée, mais a fait la grève du travail en griffonnant dans son cahier. Pour ma part, j'interprétais ses demandes incessantes et son déplacement comme de l'irrespect à l'égard de ses pairs et à l'égard de ma consigne. Je trouvais épuisant le fait qu'elle essaie tout même toujours de pousser la note un peu. Et cette négociation m'envahissait au point

de restreindre mon appréciation de cette période : je n'ai pas eu le plaisir que je voulais avoir avec les autres même si eux suivaient et collaboraient bien.

***

Le 27 février, j'avais encore, encore et toujours, l'impression de jouer au chat et à la souris parce qu'à deux reprises, j'ai dû demander à Adeline de retourner à sa place. Elle a fait semblant de retourner auprès de son groupe de travail, puis a rejoint de nouveau ses amis. En même temps, comme il y avait des absents, Rachel a pris la liberté de faire de même et est allée rejoindre l'équipe du fond maintenant composé de mon quatuor bavard : Léa, Fanny, Adeline et Rachel. Devant les faits, je suis allée auprès d'elles et j'ai dit :

– Les filles, ça suffit. Je vous demande de retourner à votre place. C'est fatigant de devoir vous avertir toutes les deux secondes! Au prochain cours, si vous me *niaisez* encore, je vous assois les deux en avant et séparément. Ça suffit!

J'étais irritée et mon ton traduisait mon *exaspération*. Je n'étais pas fâchée, réellement, mais j'avais adopté un ton autoritaire. Et j'avais même poussé mon explication en répétant que c'était une question de respect pour moi et pour leurs collègues.

***

Enfin, le 6 mai 2019, nous avions commencé les présentations orales du projet final : le débat argumentatif. L'objectif de la personne ou de l'équipe qui présentait était de convaincre le plus d'élèves possible de rejoindre leur position alors que des opposants dans la classe avaient préparé des réfutations. Afin de dynamiser l'activité, j'avais poussé les pupitres de la salle de classe au fond (pour les indécis), à gauche (pour les opposants) et à droite (pour les supporteurs). Ainsi, au fil des présentations, j'écrivais la question de débat au tableau et demandais aux élèves de se déplacer selon leur opinion. Ils prenaient position au début du débat, écoutaient la présentation, puis étaient invités à consulter leurs voisins tout en demeurant au sein d'une des trois équipes que ces mouvements reformaient. Ensuite, à main levée, les réfutations fusaient de toute part et le débat devenait plus collectif. À la suite de cette plénière, les élèves se déplaçaient de nouveau pour exprimer leur positionnement et la personne ou l'équipe qui avait présenté pouvait visuellement constater si ses arguments avaient convaincu leurs camarades.

À la troisième période, avec mon groupe A, ce fut mémorable! La qualité du travail que les élèves avaient fait pour se préparer était impressionnante! Tous avaient l'air d'aimer le jeu des déplacements et tous participaient allègrement à ce qui est devenu un des plus beaux moments de

ma carrière! J'étais fière que ces déplacements dynamisent l'activité dans laquelle les élèves s'étaient engagés à 110 %. Seul Martin demeurait à sa place, et il assumait son choix, avec humour et ricanements, en disant qu'il était trop paresseux pour se lever. Comme c'était un de ceux qui normalement participaient le plus à l'oral, et comme personne d'autre ne s'était laissé influencer par son immobilité, je n'étais pas intervenue. Selon moi, les autres étaient contents de prendre position et de s'assoir sur les bureaux.

En après-midi, dans mon groupe B, même consigne, même activité! Pourtant, l'activité était sans égale! Dès le début, Léa nous a offert un commentaire, sur un ton rechignant, semblable à celui-ci : *je ne veux pas me lever!* (JDB, p. 182) À l'inverse de Martin, je n'ai pas entendu son commentaire comme ayant la moindre autodérision. Elle a ajouté d'un ton qui m'a paru blasé :

– On ne pourrait pas lever la main à la place?

Selon moi, la même demande avait une intention différente : je traduisais le message de Martin comme un *je suis paresseux, s'il vous plaît, laissez-moi rester assis* et celui de Léa comme un *je suis paresseuse, et votre consigne me contraint, m'exaspère. Comme je ne suis pas d'accord avec votre choix, c'est à vous à changer votre consigne pour mon bien-être*.

Ni pour un ni pour l'autre, je n'étais intervenue. Mais comme je l'anticipais, Rachel, Fanny et Adeline en avaient profité pour rejoindre Léa au fond de la classe et perpétuer la grève des déplacements. Ne pouvant pas forcer physiquement les élèves à bouger, j'ai toléré leur désengagement en me disant qu'il ne restait que quelques cours en leur compagnie. Elles étaient continuellement dans le camp des indécis et je m'amusais à le souligner, de façon détachée, lors de chaque débat. Au cours des présentations, j'ai tout de même dû séparer Léa et Adeline qui chuchotaient pendant les présentations et Adeline s'était exécutée en rechignant.

***

Le 13 mai 2019, vu qu'il ne restait que quelques exposés et que Léa, Adeline, Rachel et Fanny n'avaient pas changé de place au dernier cours tel que noté dans l'incident du 6 mai 2019 (profitant plutôt des mouvements pour se rapprocher, se jouer dans les cheveux, etc.), je leur ai annoncé dès leur entrée en classe qu'aujourd'hui, je les invitais à rester assises à leur place en ajoutant, sur un ton humoristique, que « de toute façon, certains ne se déplacent pas pour prendre position dans les débats parce qu'ils étaient trop paresseux » (JDB, p. 186). La disposition de la classe, qui était revenue à la normale, traduisait mon intention. À mon grand étonnement, j'ai noté

plusieurs mimiques traduisant de la déception face à ce changement. Je ne pensais pas que les autres aimaient la dynamique parce que je n'avais retenu que l'opposition du quatuor féminin.

À la suite de cette annonce, tous ont repris leur place habituelle à l'exception de Léa, Adeline, Rachel et Fanny. Elles étaient demeurées assises sur les pupitres de l'avant-dernière rangée de la classe. Alors que tous étaient assis à leur place et que nous étions prêts pour le premier débat de cette séance, elles n'avaient pas bougé d'un poil. Je leur avais pourtant explicitement demandé de retourner à leur place! Sans bouger, elles me regardaient droit dans les yeux lorsque j'ai répété la consigne avec le ton plus autoritaire cette fois. Selon mon interprétation, elles me fusillaient des yeux. Je ne comprenais pas leur regard, mais je ne cherchais plus à le comprendre non plus! Finis l'empathie et le décodage! Dans mon émotion, je ne cherchais qu'à m'imposer! Cette montée rapide d'une émotion était, à mon sens, intrinsèquement associée à l'historique que je partageais avec ce petit noyau de personnes. Toute l'année, j'avais toujours l'impression qu'elles souhaitaient n'en faire qu'à leur tête, et ce faisant, oubliaient de penser au groupe, oubliaient de penser que leurs caprices individuels ne pouvaient pas toujours être prioritaires dans une dynamique de classe. Dans cet incident, non seulement elles ne respectaient pas mes consignes, mais elles n'étaient pas prêtes à écouter les autres pendant les présentations orales. Après avoir enduré leur regard vexé de devoir se plier à ma consigne, elles se sont finalement assises. Le tout avait duré à peine cinq secondes… Secondes qui m'avaient semblé si longues! Puis, j'ai fait exprès de m'assoir près d'Adeline et de Léa pendant les présentations. Malgré ma présence, j'ai quand même dû leur chuchoter de se taire à trois reprises.

8.1.2.6. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Mes représentations des négociations quant aux emplacements désignés sont souvent intrinsèquement liées au respect des temps de silence. De manière complémentaire à mes représentations, Béatrice et Arielle énoncent que dès les premiers bavardages, elles réprimandent les élèves et effectuent des changements de places.

Comme moi, les réflexions de mes collègues s'orientent sans cesse vers une recherche de compréhension. Émettant aussi quelques prémisses quant aux causes possibles sous-jacentes aux réactions diverses, ENS2, Maria et Béatrice associent ce type d'écarts sociaux à une clientèle plus difficile comparativement à leur début de carrière. À titre d'exemple, Béatrice spécifie que l'arrivée du cellulaire, l'Internet, les caractéristiques difficiles d'élèves regroupés dans une même

classe, et parfois, un certain manque d'encadrement de la part de parents font que « tu as beau être [une super enseignante ou] un super enseignant, (…) il y a des choses contre lesquelles on ne peut pas se battre. » (EB, p. 9)

L'attribution d'un tort en fonction de l'historique partagé avec l'élève, de qualificatifs d'irrespect et d'immaturité, se manifeste aussi au fil de la construction des cas exemplifiés lors des entretiens. Avant de traiter d'un incident, les six collègues interrogées prennent toujours le temps de reconstruire le récit dans lequel les caractéristiques de l'élève semblent avoir une importance. L'historicité et les représentations que je me fais des caractéristiques de l'élève influencent non seulement ma sensibilité à la classe, mais aussi les interventions que je peux poser. Kim dit d'ailleurs que si l'incident met en scène une ou « un élève négatif ou d'une bande qui dérange toujours, ça a l'air pire » (EK, p. 2). À titre d'exemple, alors qu'elle approfondissait le déroulement des interventions qu'elle aurait faites si elle avait été à ma place lors d'un incident, cette enseignante a brusquement interrompu son flot de paroles et m'a relancée : « ça dépend, quel genre d'élève est-ce que c'est? » (EK, p. 1) Heidi aussi mentionne le « ça dépend » et spécifiant que la susceptibilité de l'élève à qui l'on s'adresse influence nos actions et admet que parfois, il faut intervenir avec « gants blancs jusqu'ici » (EH, p. 4). Et encore ici, Béatrice répète qu'il ne faut pas le prendre personnel, car ils « sont en réaction à quelque chose (…), mais c [e n]'est pas nécessairement à nous » (EB, p. 13).

Quant à l'entrave au rôle de professionnel, Maria avoue se sentir un peu limitée pour enseigner le savoir-vivre. Comme moi, sa réponse professionnelle est teintée d'un humanisme souhaitant guider les élèves vers leur *devenir citoyen*, leur « apprendre comment ils vont devenir dans la société » (EM, p. 5), mais elle ne correspond pas à la définition que s'en font plusieurs collègues qui tendent davantage vers la confrontation, vers divers jeux de pouvoir et imposant des punitions en cas de non-soumission. Ces impressions de devoir « jouer à la police » (EH, p. 3), « au chat et à la souris » (EM, p. 4)… L'impression d'être sans arrêt dans une « game de pouvoir » (EB, p. 20) pour préserver un climat que nous partageons collectivement irrite aussi ces collègues qui se représentent ces événements comme « un test » pour savoir s'il est acceptable de « bavarder dans ta face » (EM, p. 2).

De plus, au fil de ces incidents, j'avais négocié entre bienveillance et justice, mais j'étais restée contrainte à être réactive et non proactive. Comme Kim et Maria l'attestent, nous n'avons pas réfléchi aux moyens à mettre en place dans notre école pour éduquer au respect. Ce faisant, la

responsabilité incombe à l'individu : on doit se fâcher ou, encore, s'investir dans la construction d'un lien qui requiert un engagement personnel qui peut user lorsque l'investissement est à sens unique (comme le souligne aussi Heidi). En cours d'année, j'ai fini par entériner ces « rapports de pouvoir » individuels auprès de mon quatuor féminin (EB, p. 20). Selon ENS5, « on veut tellement leur bien, mais des fois, ça passe aussi par la réprimande. Pour lui, il faut des fois qu'un élève se fasse reprendre pour que l'élève puisse réfléchir et comprendre que c'est inacceptable. » (JDB, p. 148)

8.2. Le rapport à l'égalité

La valeur d'égalité est sous-jacente aux interventions, mais l'attribution de caractéristiques personnelles aux élèves que je construis subjectivement nuance mes pensées et mes actions dans les incidents ci-dessous.

8.2.1. Tensions liées au mérite

> Lorsque j'étais élève au secondaire, j'étais impliquée dans pratiquement tous les sports et dans toutes les activités de bénévolat possibles. Toutefois, je ne m'investissais pas beaucoup dans mes études. Sans m'attribuer une étiquette de *mauvaise élève*, je dois avouer tout de même que je ne faisais ni mes leçons ni mes devoirs : je griffonnais au besoin quelques réponses approximatives afin d'éviter les sanctions… Mais sinon, je me limitais à simplement écouter en classe et ma mémoire auditive me permettait d'avoir des résultats au-dessus de la moyenne sans trop d'effort.
>
> Parce que j'étais inscrite au programme d'éducation internationale, les enseignantes et enseignants nous avaient remis en fin de quatrième secondaire un *bulletin des attitudes*. Une note sur dix figurait à la suite de plusieurs mots : entraide, participation, respect, etc. En le recevant, j'avais été outrée : j'avais reçu la note de 7/10 pour le respect alors qu'une des petites princesses de la classe qui dénigrait à tout vent ses camarades et qui, par-dessus le marché, trichait lors des examens, avait eu 10/10. J'avais reçu la note de 6/10 pour la participation alors qu'une de mes collègues de classe avec qui j'avais l'habitude de travailler en équipe avait eu 9/10 même si, dans les faits, à chaque fois qu'elle levait la main en classe, elle le faisait ironiquement et

> riait du personnel enseignant dans leur dos. À l'inverse, dans mon silence, je considérais avoir au moins la décence de ne pas être hypocrite! L'intimidateur de la classe avait reçu la note de 8/10 pour l'entraide et moi, qui prenait la défense de tous dans les corridors et qui prenais parole pour défendre tous ceux qui se faisaient agacer, avais reçu la note de 5/10. Ces résultats, attribués par des membres du corps enseignant qui ne me connaissaient probablement que très peu vu ma discrétion en classe, sont paradoxaux non seulement avec la représentation que j'avais de moi-même, mais aussi avec le fait que tout au long de ma scolarité, j'étais immensément impliquée dans toutes les activités bénévoles et parascolaires de l'école. Naïvement, je m'exerçais à devenir missionnaire, quoi! Preuve à l'appui, on m'avait décerné de multiples prix contredisant ce jugement numérique. En effet, j'avais gagné à deux reprises le certificat de l'élève la plus impliquée dans les activités de la Polyvalente Hyacinthe-Delorme. Puis, au cégep, l'entraide et la générosité étant des valeurs importantes pour moi, j'avais poursuivi mes engagements et reçu la mention d'implication dans les activités socioculturelles et parascolaires, la mention d'excellence-par-excellence pour mon implication, mon rendement scolaire et ma personnalité, ainsi que la médaille du lieutenant-gouverneur.
>
> En cette fin de quatrième secondaire, insultée, j'avais choisi de quitter le programme d'éducation internationale, jugeant que ce bulletin sur les attitudes était un bel exemple d'un programme insensé. Ce bulletin m'avait bien fait comprendre que mes enseignantes et mes enseignants ne connaissaient nullement leurs élèves… un bon élève pour eux se jugeait probablement par les notes et comme je levais peu la main, comme je n'allais pas en récupération et comme je ne faisais pas tous mes devoirs, ce jugement influençait peut-être automatiquement leur représentation des attitudes d'une ou d'un élève.

L'incident du 10 décembre 2018 décrit une altercation entre les élèves : Xavier et Daniel. Ces deux élèves étaient en difficulté et peinaient à atteindre la note de passage. Pourtant, selon moi, ils travaillaient fort! Ils faisaient tous deux leurs devoirs, semblaient attentifs en classe, ne bavardaient pas, arrivaient à l'heure et avaient toujours leur matériel. D'ailleurs, à la rencontre des bulletins du mois de novembre, la mère de Daniel avait été l'un des rares parents à venir me voir

et elle m'avait confié que son fils travaillait très fort. Elle avait aussi renchéri mes représentations : pour la première fois dans son parcours scolaire, il adorait son cours de français cette année.

Xavier était un élève qui se qualifiait de sportif : un joueur d'équipe. Il affirmait être déterminé à réussir et n'hésitait pas à venir me poser des questions afin de s'assurer de sa compréhension. Il semblait avoir la même appréciation du cours, lui qui était si généreux dans ses fréquents remerciements :

- Ah! Je comprends! Merci madame!

De mon point de vue, bien que ces deux élèves se ressemblaient, les deux garçons ne se parlaient pas et avaient des groupes d'amis distincts. Comme c'était le cas dans l'extrait de mon autobiographie, cet incident remet en doute les représentations que moi, comme les professionnelles et professionnels de l'enseignement qui ont construit mon parcours scolaire, je me fais d'un élève. Cet incident me pousse aussi à réfléchir à l'aspect méritoire du système scolaire dont l'objectif est d'éduquer.

8.2.1.1. Incident du 10 décembre 2018

Le 10 décembre 2018, alors que les élèves travaillaient en équipe, j'étais assise avec une équipe au fond de la classe. J'étais concentrée à répondre aux questions de certains. L'équipe de Daniel était à ma droite alors que l'équipe de Xavier se trouvait dans mon dos. À mon insu et hors de mon champ de vision, Daniel lançait des petits bouts de gomme à effacer à Xavier. Je me suis retournée au moment où Xavier s'est levé de sa chaise, a bousculé un pupitre au passage et s'est élancé vers Daniel. Il était fâché. Il était physiquement très près de Daniel, le torse bombé et les poings serrés. Il s'est adressé à lui d'un ton assuré dans des mots semblables à ceux-ci :

- Là, ça suffit! Une fois c'est drôle là ton petit jeu, mais deux, trois fois plus tard, un gars *s'écœure*.

Xavier a levé les yeux vers moi, a reculé d'un pas, s'est excusé et s'est rassis. Daniel n'a pas bronché, mais semblait avoir rapetissé un peu sur sa chaise. Les amis de Daniel ricanaient timidement dans leur manche, mais leurs rires témoignaient d'un malaise plutôt que d'un réel amusement.

Pour ma part, j'étais bouche bée. Non seulement je n'avais pas vu venir l'incident, mais je ne m'étais même jamais douté qu'il y avait quelque animosité que ce soit entre ces deux garçons.

Il ne restait que cinq minutes avant la cloche et comme les garçons étaient désormais à leur place, j'avais décidé de laisser retomber la poussière et de ne pas intervenir sur le coup. Afin de ne pas faire un spectacle devant la classe, je leur ai demandé de rester après la classe.

Lorsque la cloche a retenti, les autres n'avaient pas encore quitté la classe que déjà, Daniel avait confirmé que c'était lui qui était en tort. Il s'est tout de suite excusé à Xavier et à moi. J'étais impressionnée : non seulement Daniel se repentait volontairement, mais Xavier avait maitrisé ses ardeurs. Même s'il souhaitait répondre physiquement, il avait trouvé les mots malgré ses émotions. Je doutais que cela ne se reproduise, parce qu'à voir la honte de Daniel, j'avais l'impression qu'il avait compris que son petit jeu avait des répercussions auxquelles il n'avait pas réfléchi et que Xavier, dans sa réaction musclée, avait su se défendre tout en faisant preuve de maitrise de soi. En plus de ma surprise, j'étais un peu déçue de moi, de ne pas avoir été sensible à cette animosité. Aussi, une autre pensée plus que critiquable m'avait effleuré l'esprit et me hantait depuis. Je m'étais dit que c'était dommage parce que c'était Daniel qui recevrait vendredi prochain un certificat pour sa persévérance. Pourquoi avais-je eu le réflexe d'interroger la pertinence de souligner l'assiduité et la persévérance scolaire de cet élève à la lumière de cet écart de comportement? Est-ce que l'élève travaillant ou persévérant perdrait ces qualités du moment que celle-ci ou celui-ci est taquin en classe?

8.2.1.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Au cours de ma collecte de données, j'ai noté quelques distinctions par rapport à mes représentations de l'aspect méritoire. Cet aspect méritoire a été explicitement abordé lors d'une discussion que j'ai eue dans la salle du personnel sur les systèmes d'émulation en vogue dans les systèmes scolaires. Le 5 novembre 2018, alors que j'étais en train d'écrire les noms sur mes certificats, j'ai énoncé à haute voix, dans la salle du personnel, que je trouvais un peu ridicule ce système de certificats. Les bons élèves m'avaient confié qu'ils n'en avaient rien à faire : quand ils les recevaient, ils les mettaient dans le fond de leur casier et n'en ressentaient aucune fierté particulière. De plus, je me dis que si on félicite les meilleurs, ça ne change rien à leur motivation qui est probablement déjà intrinsèque et si on félicite les plus gentils, je me demande ce que l'école est en train d'encourager : est-ce que je veux un médecin compétent? Ou un médecin gentil? À mon sens, étant donné que nous n'avons pas les moyens d'accompagner les apprentissages sociaux des élèves, il est incohérent de porter un jugement sur des acquis qu'ils ne peuvent que très peu

développer à l'école. Ce que je ne savais pas, c'est que deux des collègues qui étaient présentes, ENS10 et ENS27, avaient travaillé à mettre en place ce système de certificats il y a deux ans. J'étais désolée parce que je ne savais pas que c'était leur *bébé* et je me serais peut-être exprimée avec plus de tact si j'avais su que c'était leur création et que cet outil correspondait probablement à leurs valeurs. Comme le témoignent les réponses d'ENS10 et d'ENS27 ayant mis au point ce système d'émulation, elles chérissent un lien indéniable entre le comportement et le mérite scolaire.

De plus, j'ai l'impression que l'aspect méritoire est associé à l'offre d'aide que l'élève peut, en quelque sorte, obtenir ou non. À titre d'exemple, en commentant un incident dans lequel un élève demande de l'aide après avoir eu un comportement s'éloignant de la norme scolaire, Arielle dit qu'elle se réserve le droit de refuser d'aider un élève : « relis le document, si tu as des questions, tu viendras me voir, mais si tu n'es pas en mesure d'écouter lorsque je donne les explications, tu ne les mérites pas en ce moment non plus » (EA, p. 2). Comme Maria, Arielle affirme aussi vivre un malaise lorsqu'un élève n'a jamais son matériel et arrive en retard, puis lui demande de réexpliquer le travail. Afin de ne pas « enseigner 34 fois la même chose », elle souhaite que l'élève se débrouille seul (EA, p. 7). Toutefois, lorsqu'il s'agit d'un élève en difficulté, elle trouve cette situation frustrante parce qu'elle se sent responsable. Son désir d'aider entre en tension avec le fait qu'il n'a pas contribué, que « c'est en partie de sa faute », à cet élève (EA, p. 7). Donc, malgré ses principes, certaines ambiguïtés exigent qu'elle assouplisse ses interventions par bienveillance lorsqu'« on essaie de les aider » (EA, p. 8).

Cette bienveillance entre en tension avec un idéal de justice lorsque l'aide est officialisée par un plan d'intervention. C'est d'ailleurs ce que révèle l'angle des questions énoncées lors de la formation reçue à la journée pédagogique du 1er octobre 2018 offerte par l'orthopédagogue et la directrice adjointe.

Lors de cette journée, nos regards étaient dirigés vers les diapositives projetées sur un tableau blanc trônant au centre de la bibliothèque. Nos collègues présentatrices avaient entamé la lecture des lois qui encadrent le déploiement du plan aux élèves anciennement nommés EHDAA. ENS5 a interrompu sa lancée pour demander :

– Pourquoi la politique écrit *a le droit* ?

L'orthopédagogue a expliqué que dans le souci de la réussite pour tous, le ministère tente de développer une législation qui assurerait que le meilleur soutien soit offert aux élèves en

difficulté, mais qu'elle ne peut pas parler à la place du ministère quant à ses choix terminologiques. ENS19 ajoute :

– Dans un plan, s'il est écrit qu'un enfant peut se lever, cela dérange ma gestion !

La directrice adjointe corrige le tir en ajoutant que les actions proposées dans le plan ne doivent pas porter atteinte aux autres.

La présentation se poursuit. Prenant de l'avance entre les propos dits par l'orthopédagogue et ce qu'il est possible de lire à l'avant, ENS5 reprend :

– Mais la justice reconnait que l'élève en difficulté a le droit de reprise. Il faudrait qu'on définisse cela. Parce qu'un père qui demande que son enfant refasse son examen tant qu'il ne réussit pas en a le droit, mais cela demande de mon temps et cela a un impact sur la pondération du groupe!

ENS19 renchérit :

– Je ne suis pas d'accord avec les valeurs de l'entreprise parce qu'il y a des bases à respecter. L'élève doit aller en récupération pour qu'on le laisse reprendre! Là, c'est comme si on nous demandait d'offrir un menu à la carte!

Un troisième ajoute :

– Est-ce qu'il y a une démarche à suivre? Ce n'est peut-être pas ce qu'on va faire, mais légalement ils peuvent nous demander de faire cela?

ENS33, à côté de moi, me souffle à l'oreille :

– Ça existe depuis toujours, je ne sais pas la raison pour laquelle ils sont surpris, ça ne changera pas notre quotidien!

L'orthopédagogue prend le temps de répondre avec assurance à ces énoncés. Elle rassure les personnes dubitatives en disant que si une ou un élève ne travaille pas, nous devons lui en parler et que, en tant qu'orthopédagogue, c'est son travail de recadrer les enfants qui auraient droit à des mesures, mais qui ne les utiliseraient pas à bon escient. C'est également son travail de s'assurer qu'une mesure ne perturbe pas le reste du groupe. Et que oui, même si légalement un parent peut faire certaines demandes, elle s'assure de lui présenter des faits pour qu'il comprenne la réalité de l'enfant et qu'il respecte son rythme d'apprentissage. Elle dit qu'elle est aussi là pour faire ce pont avec les parents.

La présentation se poursuit. Un exemple de plan est exposé. Ce sont ces plans qu'elle affirme recevoir, analyser et consigner dans une liste. Elle dit :

– On ne s'attend pas à ce que les enseignantes et les enseignants lisent les plans, c'est la raison pour laquelle je vous fournis une liste des diagnostics et un résumé des actions à poser en classe. Le plan consigne les caractéristiques et les besoins de l'élève et les objectifs doivent être formulés de façon SMART. On doit toujours juger de ce dont l'élève est capable en cohérence avec l'objectif : on se demande qu'est-ce que ça prend pour que cet élève-là réussisse son année, suive le programme?

ENS19 intervient :

– La vision de la promotion est différente entre la commission scolaire et le ministère.

Le ton de l'enseignant monte :

– Je m'attaque aux valeurs, je me bats! Certains jeunes arrivent dans ma classe sans avoir réussi leur cours de l'année dernière. Envoyez-moi l'information, je dois savoir que ce jeune a échoué!

L'orthopédagogue répond qu'il est vrai que certains jeunes sont mal classés. L'enseignant ajoute :

– Cela dépend aussi des politiques-écoles. Dans une école voisine, tous les élèves montent bien que certains soient en échec. Parce que l'objectif est qu'ils obtiennent 26 crédits. C'est quoi la valeur ici? L'équité? Le ministère ne veut pas de redoublement, mais dans le quotidien, c'est nous qui le vivons. Il faut nous le dire si une ou un élève n'a pas les connaissances antérieures nécessaires, on comprendra la raison pour laquelle il ne peut pas avancer!

La directrice adjointe s'immisce dans la discussion :

– C'est vrai qu'il y a eu des erreurs de programmation, mais nous y travaillons.

ENS5 questionne :

– Avons-nous des statistiques? C'est bien beau prendre de notre temps pour aider ces élèves et les accommoder, mais avons-nous des preuves que cela fonctionne?

L'orthopédagogue affirme que oui. Elle ajoute aussi qu'il est vrai qu'il est difficile avec les élèves issus de l'immigration de faire un bon classement. Plusieurs nous glissent entre les doigts et lorsque nous constatons que l'élève n'est pas au bon niveau, nous devons le reclasser.

De retour vers la présentation, l'orthopédagogue mentionne que les élèves doivent avoir leur plan dans leur pochette d'intervention et que ce document est confidentiel. ENS34 demande :

– En cas de suppléance, comment est-ce que le suppléant saura qui a droit ou non à un ordinateur?

La directrice adjointe répond que c'est aux membres du corps enseignant d'inclure ces informations dans leur planification de suppléance. Cette même enseignante ajoute :

– Et si l'élève n'amène pas son portable, qu'est-ce que je fais?

La directrice adjointe répond que l'on doit l'écrire à l'orthopédagogue. Puis, l'orthopédagogue ajoute que dans son plan, il y a toujours un objectif lié à l'autonomie et que celui-ci doit apprendre à gérer ses outils lorsqu'il en a besoin.

Béatrice demande :

– Que faire si l'élève a des difficultés et que je soupçonne qu'il a besoin de *temps supplémentaire*?

La directrice adjointe répond que l'on doit faire un signalement afin de faire une collecte d'information. On doit avoir le portrait de l'élève partout parce qu'on ne peut pas donner du *temps supplémentaire* sans plan. L'orthopédagogue ajoute :

– Il faut étudier les besoins, car tu sais, même s'il y'a un rapport d'un neuropsychologue, des fois, c'est impossible! On ne pourrait pas tenir la feuille de l'élève pendant toute une période!

La directrice adjointe reprend :

– Le mercredi, il y a une reprise d'examen pour les élèves ayant des outils techniques.

ENS5 conclut :

– Je ne suis pas d'accord avec notre système, avons-nous des statistiques? Les élèves ont de meilleures notes lorsqu'ils ont du *temps supplémentaire*, mais tous les élèves auraient de meilleures notes s'ils avaient plus de temps! Pourquoi ne cherchons-nous pas à savoir si le *temps supplémentaire* est efficace?

La directrice adjointe libère le personnel enseignant de leur présence et invite ce dernier à poursuivre la discussion avec elle.

8.3. Le rapport à la bienveillance

Lorsque j'accorde la priorité à ma bienveillance, je n'ai pas toujours les ressources nécessaires en moi pour agir. Entre mes bonnes intentions, mes incompréhensions et mes inconforts, la représentation de moi-même est mise à l'épreuve et ma propre vulnérabilité est parfois éclipsée.

8.3.1. Tensions liées aux normes scolaires formelles et informelles

> Dans mon autobiographie, en plus de mes souvenirs sur l'intervention différenciée par rapport aux *iPod*, je me souviens avoir souvent accueilli dans ma classe des élèves qui méritaient le titre d'élèves turbulents de la part de leurs enseignantes et enseignants précédents. Pourtant, à mes yeux, ils me semblaient simplement inattentifs, démotivés ou en difficulté... Et ils devenaient rapidement mes élèves chouchous! J'ai souvent eu l'impression qu'un cumul d'attitudes du personnel enseignant, attribuant une telle étiquette à une ou à un élève, construisait sa carrière scolaire et faisait en sorte que l'élève répondait à la demande… et que cela devenait un malheureux cercle vicieux auquel je tentais de mettre fin en faisant une place à l'authenticité de l'élève.

Entre les normes formelles et informelles de l'école, une part subjective visant une réponse bienveillante domine mes propos. Dans mon groupe A, les incidents du 5 février au 11 mars 2019 portent sur Pierre. Selon moi, celui-ci est loin d'être un élève modèle. Ses multiples tentatives pour se défiler d'un travail engendrent souvent des négociations.

Celui du 2 avril 2019 réfère à Maya, Roxanne et Xavier. En ce qui concerne Maya, élève nouvellement arrivée au pays, elle me parait être une élève un peu dans la lune, mais être capable de faire des efforts en classe pour comprendre la matière. Quant à Roxanne, elle était une première de classe jadis. Désormais, selon mon point de vue, elle était une élève qui sombrait dans l'univers des narcotiques. Selon moi, rarement présente de corps et d'esprit, sa motivation à venir en classe était moindre dès le mois d'octobre. J'avais tout de même pris le temps à plusieurs reprises de la rencontrer en dehors de ma classe pour lui offrir mon soutien, pour faire certains suivis... Cette attention particulière, nourrissant notre lien, semblait lui plaire. Finalement, rappelons que Xavier était un élève qui participait beaucoup en classe. Il collaborait non seulement en ce qui a trait aux travaux scolaires, mais aussi s'engageait dans ses apprentissages en mettant un peu de sa personnalité dans mes cours : blagues, réponses aux questions, salutations accompagnées de ses récents récits sportifs, etc.

Malgré le cadre normatif de l'école, les incidents suivants témoignent du fait que les interventions sont médiées entre mes idéaux de justice et de bienveillance.

8.3.1.1. Incident du 5 février au 11 mars 2019

Dans mon groupe A, le 5 février 2019, j'avais dû garder Pierre deux petites minutes pendant la pause parce qu'il était arrivé, une fois de plus, en retard en classe. Cela m'avait permis de lui parler d'une problématique que je vivais avec lui en classe : la présence dissimulée de ses écouteurs. Depuis un bon moment, je savais qu'il cachait son cellulaire pour écouter de la musique lorsqu'il travaillait. Il dissimulait ses écouteurs sous son capuchon et prétextait que son capuchon aidait ses yeux à se concentrer sur sa feuille et à faire fi des voisins. Lorsque sa musique était trop forte ou que d'autres élèves le voyaient, je lui demandais d'enlever ses écouteurs. Il jouait l'innocent, me répondant une phrase ressemblant à celle-ci :

- Quels écouteurs?

Je les lui pointais, il les enlevait… puis il ressayait le cours suivant! Ce jeu, entre mon ignorance intentionnelle, parfois, et sa collaboration naïve, d'autres fois, répondait en subtilité à la difficulté qu'il avait à se concentrer.

***

À la fin de ce cours du 11 mars 2019, comme je le gardais en classe de toute façon, encore et toujours à cause d'un cumul de retards, et comme la problématique des écouteurs dissimulés perdurait et commençait à faire jaser ses camarades de classe, j'en avais profité pour le relancer en blague :

- Je n'ai pas envie de te confisquer ton cellulaire, mais si je le vois encore, je serai obligée de te le confisquer, et je serai obligée de marcher jusqu'au secrétariat et c'est loin là, et je suis paresseuse!

Je le disais en blague afin de favoriser sa complicité. J'ai beaucoup aimé sa réponse qui ressemblait à celle-ci :

- Mais, c'est parce que la musique m'aide beaucoup à me concentrer.

Et voilà! C'était exactement la raison pour laquelle j'étais consciente qu'il mettait ses écouteurs et que souvent, mes interventions tardaient. J'étais en conflit entre ma bienveillance et mon souci de justice : si cela l'aidait à apprendre, pourquoi pas; mais en même temps, il n'y aurait pas droit à l'examen, il ne devait donc pas s'y habituer... Et ce comportement ne devait pas faire boule de neige! Son commentaire appuyait ma réflexion ambivalente : d'une part, la musique pouvait l'aider à se concentrer, et d'autre part, je savais que j'enfreignais les règlements de l'école

et que ce privilège pouvait être revendiqué par des petits voisins jaloux. Après cette discussion en mars, il ne les a plus remis.

8.3.1.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

ENS7 m'a partagé une réflexion similaire. Le 26 novembre, elle se demandait si c'était une bonne idée de permettre à ses élèves d'écouter de la musique tout en travaillant. J'avais l'impression qu'elle vivait un conflit de valeurs parce qu'elle voulait offrir aux élèves d'un groupe de secondaire IV d'écouter de la musique en travaillant à l'ordinateur. Pourtant, elle a l'habitude de déployer cette mesure à titre de privilège. Si elle songeait y avoir recours si tôt dans l'année et non pas à titre de privilège, c'était parce qu'elle tentait de régler un problème de gestion de classe… elle se disait que la musique pouvait être un outil didactique pertinent pour des jeunes ayant des déficits d'attention et que cette permission réglerait peut-être les incartades de certains qui empêchaient les autres d'avancer. De surcroit, cette mesure exceptionnelle serait mise en place sans avoir la certitude que cette permission spéciale, contournant les règles, favoriserait leur apprentissage.

8.3.1.3. Incident du 2 avril 2019

Dans mon groupe A, j'avais remarqué, en septembre 2018, que Maya était en retard systématiquement lors de ses premières périodes, et ce, qu'importe la matière. En la questionnant, j'avais appris qu'elle arrivait en retard parce que sa mère travaillait très tôt et que sa petite sœur s'était cassé la jambe. C'était elle qui avait la responsabilité de l'accompagner à son école primaire. En un mois, elle avait accumulé tant de retenues! Mais, pourquoi n'avait-elle rien dit? Je lui avais donc conseillé d'aller expliquer sa situation à la directrice adjointe afin qu'elle ait une permission spéciale le temps que la jambe de sa petite sœur se rétablisse. Et finies les retenues!

Dans mon groupe B, Roxanne aussi arrivait en retard en septembre 2018 parce qu'elle n'avait pas le temps d'aller chercher ses choses et de fumer une cigarette pendant ses pauses. Je lui avais donc permis de laisser ses choses dans ma classe. Et finis les retards! Bref, lorsque l'élève s'explique, collabore ou cherche des solutions, je suis tout ouïe!

***

Par contre, le 2 avril, j'ai voulu confisquer le cellulaire de Roxanne. Elle textait naïvement, sans même essayer de se cacher, alors qu'elle était assise directement en avant de moi. J'ai mis la

main sur son cellulaire, j'ai tiré doucement… mais elle résistait. J'ai respecté son geste interprété comme un refus et je lui ai dit :

- Écoute, si tu ne me le donnes pas, tu auras des conséquences, tu devras rencontrer l'intervenant pour le lui donner.

De façon verbale cette fois, elle se braquait et refusait de collaborer sous prétexte qu'il ne s'agissait pas de son cellulaire et qu'elle ne voulait pas que son ami lui en veuille. Mais qu'importe que ce soit le sien ou celui d'un ami, si elle a un cellulaire dans ma classe, la règle est claire : je devais le confisquer! Je le lui ai laissé et j'ai écrit à l'intervenant pour qu'il fasse le suivi. Mon courriel n'avait pas comme objectif qu'elle se fasse punir. Néanmoins, je souhaitais qu'une discussion ait lieu afin qu'elle ne l'apporte plus en classe. Je ne savais pas si je faisais la bonne chose : j'aurais pu me fâcher, faire venir le gardien de sécurité immédiatement, la sortir de ma classe… parce qu'avec des élèves qui n'écoutent pas une consigne, d'habitude, le réflexe de sévir semble être de mise dans les propos de mes collègues. Toutefois, avec Roxanne, le lien était fragile entre elle et l'école. C'est pour cela que j'avais la conviction qu'une discussion serait plus payante qu'une punition et c'est d'ailleurs la dernière fois qu'elle l'apporterait en classe. Je n'avais pas envie de la rebuter de l'école pour une histoire de cellulaire! Je ne cherchais pas non plus à lui plaire, mais je tenais à sa présence afin qu'elle apprenne.

Puis, cinq minutes plus tard, c'était au tour du cellulaire de Xavier de se faire confisquer. À la fin de la période, avec un regard réprobateur, je le lui ai redonné comme j'ai l'habitude de le faire lors d'une première offense et lorsque l'élève collabore. En me remerciant, il avait aussi ajouté qu'il n'avait pas résisté parce qu'il savait que la plupart des enseignantes et des enseignants, quand l'élève collabore, le redonnent à la fin du cours. Je trouvais sa remarque intéressante parce qu'il mettait en mots une pensée que beaucoup on a probablement à couvert! J'aurais d'ailleurs probablement redonné le cellulaire à Roxanne aussi si elle avait collaboré et étant donné que c'était sa première entrave à la règle!

8.3.1.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Normalement, lorsque des élèves sont en retard, la plupart de mes collègues (ex. : Béatrice, ENS3, ENS4, ENS5, ENS9, ENS13, ENS16, ENS19, ENS25, ENS33) donnent une retenue automatiquement à ceux-ci. D'autres préfèrent garder l'élève pendant la pause (ex. : Arielle,

ENS8, ENS24). Cela dit, la distinction entre mes représentations et celles d'ENS13 m'ont fait réfléchir.

En septembre dernier, j'avais abordé un collègue enseignant à Roxanne en mathématiques parce que celle-ci m'avait confié son plan de faire l'école buissonnière et de ne plus se présenter à certains cours. J'avais exposé les faits à ENS13 :

– Roxanne a choisi de ne plus aller aux cours où les enseignantes et les enseignants lui donnaient une retenue lorsqu'elle arrive en retard. Penses-tu qu'elle pourrait laisser ses choses dans ton local afin qu'elle n'ait plus à faire le détour par son casier et afin d'arriver à l'heure? Penses-tu que tu pourrais discuter avec elle de la situation avant qu'elle fasse des choix qui limiteront ses possibilités d'avenir?

Celui-ci affirmait ne pas pouvoir faire d'exception parce qu'il craignait que cela fasse boule de neige et que d'autres se permettraient d'arriver en retard. Pour ENS13, une consigne ne peut être ajustée puisqu'il craint, s'il accepte pour un, de devoir tolérer certains écarts pour tous et risquer ainsi de perdre le contrôle. Résultat, cette élève a décidé d'abandonner son cours pour de bon et préférait faire l'école buissonnière pendant ces périodes. Dans mon cas, tant en ce qui a trait aux retards qu'aux cellulaires, j'ai choisi la différenciation au bénéfice du lien affectif ou de la motivation à venir en classe dans un angle renforçant les attitudes collaboratives. À titre d'exemple, Roxanne laissait ses choses dans ma classe et arrivait à l'heure. Mais, je courais le risque que mon intervention semble injuste pour d'autres! Je comprends aussi la position de mon collègue, parce que l'imposition de limites claires sécurise les élèves et l'intransigeance est rassurante pour ceux qui adoptent ce positionnement … Personnellement, je trouve qu'il est en effet désagréable de se retrouver en tension entre égalité et bienveillance!

8.3.2. Tensions liées à la vulnérabilité des élèves

> Comme mes études aux cycles supérieurs m'ont amenée à approfondir les écrits portant sur l'inclusion, je pense être plus sensible à la cause des élèves présentant certaines différences dans mes classes. À titre d'exemple, dans mon autobiographie, j'ai noté que pendant deux années consécutives, j'ai enseigné à un élève malentendant et mon autobiographie me renvoie un reflet assez tranchant quant au sentiment de responsabilité que je ressentais à son égard… je tenais à ce qu'il se sente bien dans la classe et j'avais l'impression qu'il était de mon devoir d'être sensible aux dynamiques

qui entouraient son inclusion alors qu'il se positionnait parfois en situation de vulnérabilité. À titre d'exemple, lors de la participation à un jeu que les élèves avaient inventé dans le cadre d'un exposé oral, il s'était bandé les yeux, comme le jeu le suggérait, mais parce qu'il était incapable de se repérer comme les autres à l'aide de consignes auditives prévues par l'équipe créatrice du jeu, il avait foncé dans un mur et avait été la risée de la classe un bref instant. Mon intervention avait été immédiate : les élèves, en position de vulnérabilité, éveillent assurément chez moi un rôle de protectrice!

Pourtant, je n'ai pas en moi toutes les ressources pour approcher avec adresse les différences de chacun. Mes intentions bienveillantes peuvent même me positionner en situation d'inconfort! À titre d'exemple, la cause des peuples autochtones[37] m'interpelle immensément. Depuis longtemps, je me renseigne et m'indigne devant plusieurs injustices que ces communautés vivent. En février 2008, j'avais assisté au « Forum des Premières Nations » au château Frontenac. En tant que jeune étudiante au 2e cycle universitaire, j'y étais allée pour me renseigner. Bien que j'y étais invitée, je me souviens que je m'y étais sentie comme un imposteur : qui suis-je pour tenter de comprendre des inégalités que je n'ai pas vécues?

Cette même année, j'avais aussi observé le déroulement des classes dans une école à Pikogan au sein de la communauté Abitibiwinni en Abitibi. Même si j'avais été accueillie généreusement par les membres du corps enseignant de l'école, j'avais l'impression de vivre un choc culturel… Trop jeune probablement pour saisir les diverses expériences auxquelles j'étais exposée. C'est comme si je vivais un malaise du fait de n'avoir rien à leur offrir : je n'avais pas été capable de leur apporter autant qu'eux m'avaient appris. Et dans ce déséquilibre, encore une fois, ce sentiment d'imposteur m'habitait.

En mai 2017, j'ai assisté au forum « Répondre à la Commission de vérité et de réconciliation : Apprendre et vivre nos appels à l'action en Ontario ». Tout au long de la journée, je ressentais un profond inconfort : qui suis-je, moi, non Autochtone, pour m'insérer dans ces discussions entourant la question autochtone en Ontario ? Ce sont

[37] Selon Parrott (2007), le terme *peuples autochtones* désigne Les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Ces peuples habitaient le territoire qui est aujourd'hui le Canada.

> pourtant des événements auxquels j'avais été invitée… mais même si je souhaitais soutenir cette cause, même si je souhaitais dénoncer certaines injustices, je n'avais pas vécu ces injustices; même si c'était dans une position d'écoute et non de parole que je me situais, chaque fois, j'aurais aimé me *peinturer la couleur du mur*. Bref, malgré toutes mes bonnes intentions, moi, je demeurais une représentante du groupe majoritaire.
>
> Bien que je ne fasse pas partie de certaines minorités, je ne souhaite pas ignorer certains groupes au nom de mon inconfort. Comme enseignante, je me mets sans cesse au défi d'ouvrir la discussion et de nommer certaines réalités. Très humblement, j'affirme souvent ne pas tout connaitre d'une cause, mais j'invite souvent mes élèves à se renseigner. Je propose aussi des lectures mettant en scène des groupes minoritaires ou des personnages marginaux.
>
> Les incidents qui suivent ne traitent ni des peuples autochtones ni d'élève ayant un handicap auditif. Ils réfèrent au groupe LGBTQ2S+[38] ou, encore, à des élèves qui à mon sens, étaient en position de vulnérabilité. Ces incidents m'ont toutefois fait revivre ce même sentiment d'imposture face à une population dont je ne fais pas partie et une impression similaire quant au besoin de protection que ces situations éveillent en moi.

Dans mon groupe A se trouvaient Pierre et Evan. À certains moments, j'ai senti que je devais protéger Sacha, Marc ou Sara des propos ou des actions de Pierre, et surtout d'Evan.

Sacha était l'élève qui, lors de l'incident du 14 septembre 2018, m'avait renseignée à propos d'une cause à laquelle je m'allie sans toutefois en être spécialiste. J'appuierai d'ailleurs son positionnement à l'égard du groupe LGBTQ2S+.

Marc était un élève qui semblait n'avoir aucune malice. De mon point de vue, toujours respectueux, il n'hésitait pas à offrir son aide aux autres. Ayant une situation familiale exceptionnelle, il demeurait souvent après les heures de classe pour discuter. Lors d'un de nos échanges, il m'avait déjà confié ne pas se préoccuper de ce que les autres pensaient. D'ailleurs, son attitude en classe allait de pair avec ses propos : il n'hésitait pas à lever la main, et ce, même

[38] Cet acronyme réfère aux personnes qui s'identifient en tant que lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, en questionnement et bispirituelles.

s'il était conscient que certains se moquaient un peu de lui. Lors de l'incident du 25 février 2019, j'étais intervenue afin de protéger cet élève.

Le 28 février 2019, l'incident impliquait Sara. Cette élève se tenait toujours avec la bande d'Evan, Pierre, Michael et Sean. J'avais l'impression qu'elle jouait un rôle maternel à leur égard : c'était elle qui s'assurait que Evan et Pierre travaillent; c'était elle qui tenait toujours le crayon et qui fournissait le papier lors des travaux d'équipe. Très jolie, les garçons semblaient ravis de sa présence… et désiraient peut-être même qu'elle soit plus qu'une amie.

Lors des incidents contenus dans cette section, j'ai vécu de la culpabilité parce que j'ai eu l'impression de faillir à mon rôle de protectrice.

8.3.2.1. Incident du 14 septembre 2018

Le 14 septembre 2018, j'ai parlé d'Agnes. À l'époque, cette personne transgenre avait fait partie de l'étude de Garfinkel (1967) aux États-Unis. J'avais précisé que dans les écrits de Garfinkel (1967), Agnes était nommée *travesti* par le chercheur. Ce dernier décrivait les efforts que devait faire Agnes pour manger, marcher, etc. comme une femme en raison de l'influence de la socialisation. Sacha m'a reprise en des mots semblables à ceux-ci :

- On ne dit pas *travesti,* on dit *trans*. Sinon, c'est une insulte!

Pierre a roulé les yeux et, à mon sens, a cherché mon approbation du regard. J'ai plutôt pris le camp adverse et devant la classe, j'ai remercié Sacha et j'ai souligné l'importance de la précision de ces intitulés. J'ai salué son courage de lever la main et de défendre une communauté dont les membres sont justement souvent victimes d'étiquetages. J'ai formulé l'hypothèse, avec eux, qu'à l'époque, on utilisait peut-être ce terme, mais qu'aujourd'hui, il est devenu, comme nous en renseignait Sacha, péjoratif. D'autres ont fait le lien avec les noms péjoratifs qui sont utilisés pour désigner de manière injurieuse un membre d'une minorité visible.

Après cet échange, j'avais plusieurs questions. Sacha ainsi qu'une collègue de classe ont accepté avec enthousiasme de rester à la pause pour m'instruire!

Cet incident, qui à mon sens, avait eu des retombées positives, me titillait quand même un peu parce que le responsable de la vie étudiante m'avait confié la mission de m'occuper du groupe de soutien aux personnes LGBTQ2S+ de l'école. Comment pourrais-je en être responsable si je me mettais les pieds dans les plats ainsi? Des *mea-culpa*, j'en ferais toute l'année! Je me sentais, encore une fois, comme un imposteur. Comment ne pas passer sous silence un groupe qui peut être

plus vulnérable, tout en abordant sa situation avec justesse… alors que je n'en fais pas partie? Comment les membres d'un groupe majoritaire peuvent-ils traiter des membres d'une minorité avec justesse? En ont-ils le droit, le devoir, la connaissance et l'aisance?

8.3.2.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Ma représentation d'une culpabilité à l'égard d'autrui rejoint les propos d'Arielle et d'Heidi. Comme elle qui mentionne se souvenir de s'être excusée auprès d'un élève après s'être emportée, Heidi dit souvent s'excuser : « je m'excuse, j'ai beaucoup de facilité à m'excuser, je m'excuse tellement si vous avez senti que… j'essaie d'exposer ma situation » (EH, p. 3). Arielle renchérit cette idée d'incomplétude et d'imperfection : « On n'aura pas la solution parfaite et il faut toujours se questionner, toujours se poser des questions, toujours douter. Oui, c'est fatigant, mentalement, physiquement, on est épuisé. Mais c'est ça, la beauté, (…) c'est d'accepter qu'on n'est pas parfait. » (EA, p. 33)

Quant au traitement de la question du groupe minoritaire LGBTQ2S+, il rend probablement mal à l'aise certains collègues selon ENS14. D'ailleurs, il y a quelques années, semble-t-il qu'avant de recevoir une formation sur le sujet, celui-ci m'a confié qu'il soupçonnait un enseignant d'avoir déchiré une affiche sur laquelle deux joueurs de hockey s'embrassaient. Depuis, un groupe de soutien a été créé à l'école pour les jeunes alliés de la cause et il a l'impression que c'est de mieux en mieux accepté dans l'école.

Toujours sur ce même sujet, ENS9 a été ébranlée d'entendre des propos homophobes dans la bouche d'un de ses élèves. Elle sentait l'impératif d'intervenir auprès de cet élève, d'autant plus qu'elle savait que le frère d'un autre élève de cette classe était homosexuel. Elle a pris du recul, puis elle est intervenue lors du cours suivant, après y avoir longuement réfléchi. Engagée émotivement, devant s'opposer à des commentaires rebutants une ouverture à l'autre dont elle faisait la promotion, ses propos me donnaient l'impression que sa culpabilité émergeait de sa lente réaction face à une situation de surprise ou d'une représentation d'un manquement à un devoir de protection.

8.3.2.3. Incident du 25 février au 28 février 2019

Toujours dans mon groupe A, le 25 février, un petit incident mettant en scène Pierre et Evan a eu lieu en début de période. Marc avait dit :

- *Quoi?* Et les garçons s'étaient mis à rire.

Je ne comprenais pas ce qui était drôle et j'ai demandé des explications. Evan m'a répondu qu'il trouvait amusante la façon que Marc disait ce *quoi* de manière récurrente dans la vie. Puis, il l'a imité et a fait rire ses acolytes de classe. Marc a rougi. Étant sensible aux possibles attaques des uns envers les autres et puisque l'on venait tout juste de voir une vidéo portant sur la bienveillance à l'école, j'ai relancé Evan :

- Est-ce que c'est cela, un geste bienveillant?

Il a dû s'expliquer de façon neutre et sans malice parce qu'il était face à moi et, à mon sens, il n'aurait pas osé s'exposer avec méchanceté. Il a dit quelque chose du genre :

- Non, non, c'est le fait qu'il dit souvent cela de façon très expressive!

Et je lui ai répondu :

- Et toi, ton tic, c'est *pis comme*? (JDB, p. 131)

Je voulais un peu le piquer pour dédramatiser l'attaque. Et il l'a pris en riant. J'ai eu l'impression que mon intervention avait permis de dédramatiser son imitation et d'apaiser Marc.

***

Le 26 février 2019, c'était au tour de Sean et de Michael de rire avec Evan à la fin du cours alors que les élèves rangeaient leur manuel dans la bibliothèque en arrière de la classe. Nous venions tout juste de terminer l'appréciation d'un slam sur les personnes handicapées. Tout au long de l'écoute, les trois garçons étaient dissipés. Voulant cadrer leur fou rire incontrôlable, je suis allée voir Evan, étant donné qu'il était le plus flamboyant des trois, et je lui ai dit :

- Evan, ça va? Parce que je ne vous trouve pas très matures en ce moment. On ne rit pas des personnes handicapées dans la vie!

Sur ce, il m'avait rétorqué qu'il riait parce que Sean était capable de faire semblant de pleurer et qu'il avait réussi à produire une larme. La justification de leur rire était importante pour moi afin de clarifier s'il y avait ou non présence d'un manque de respect. J'étais contente d'avoir demandé des explications, parce que pris coup sur coup (le fait qu'ils rient possiblement de Marc et possiblement des handicapés), je trouvais que mon interprétation première aurait pu mener à un étiquetage bien négatif de ces élèves.

***

Le 28 février 2019, c'était au tour de Sara de se faire agacer par Evan. Poursuivant notre projet de slam, non seulement j'avais planifié que nous en écouterions plusieurs dans le laboratoire

informatique le lendemain, mais nous en écririons aussi un bientôt. J'avais demandé aux élèves d'apporter leurs écouteurs lors du prochain cours, mais Sara s'était trompée et les avait amenés aujourd'hui. Elle les avait donc laissés dans ses poches de pantalon.

C'était mon projet préféré de l'année. C'était un moment où certains, pour la première fois de leur parcours scolaire, comprenaient que lorsqu'ils maitrisent leur langue, ils possèdent la clé de leur liberté. Malgré mon engouement pour la matière qui semblait contagieux chez les élèves, en début de période, Evan me paraissait dissipé. Il avait ouvert huit manuels sur sa table et faisait semblant de tous les lire; il semblait d'humeur à vouloir faire rire les autres aujourd'hui; il semblait avoir besoin d'attention… Il avait d'ailleurs très peu travaillé depuis le début de la période!

Avant de terminer le cours, j'ai laissé aux élèves une dizaine de minutes afin qu'ils commencent un remue-méninge en équipe. Leur objectif était de commencer à réfléchir au thème sur lequel pourrait porter leur slam. Je circulais donc entre les équipes afin d'aider les élèves en panne d'inspiration. Lorsque je suis allée auprès de Sara, j'ai vu sur sa feuille le terme *abuse*. J'ai dit :

- Bonne idée de sujet, est-ce que c'est sous un angle personnel ou sociétal que tu souhaites l'aborder?

Ses yeux se sont remplis d'eau. Je lui ai dit :

- C'est correct, on s'en parle plus tard si tu veux.

Elle s'est couchée sur son bureau et a caché ses yeux sur sa manche. Je me suis dit que je lui en parlerais plus tard, après que le groupe soit parti étant donné qu'il s'agissait d'un sujet sensible.

De mon point de vue, Evan n'avait pas compris que Sara n'était pas d'humeur à se faire agacer. Pendant que Sara avait les yeux cachés et que j'étais affairée auprès d'une autre équipe, il en a profité pour lui extirper ses écouteurs de ses poches… pour faire une blague! Elle s'est levée et lui a demandé de les lui redonner. Il s'est exécuté. J'ai assisté à la scène, mais voyant que le tout se résorbait, je n'ai pas renchéri. J'ai poursuivi mon assistance auprès de l'équipe d'Evan, espérant recadrer l'élan de leur travail avec un brin de discipline et de soutien. Cet élan ne dura pas, parce que dès mon départ de son pupitre, il est retourné l'agacer et a volé de nouveau ses écouteurs. Sara l'a confronté, mais cette fois, je m'en suis davantage mêlée. Sans être fâchée, je demandais la collaboration d'Evan et le rappelais à l'ordre plus formellement. Toutefois, il n'a pas redonné les écouteurs et a feint l'innocence. Il a même vidé ses poches devant moi. J'ai fouillé rapidement

dans son étui à crayons… mais voyant qu'il tournait son jeu en spectacle de magie, j'ai préféré qu'il se remette à la tâche et lui ai dit que nous réglerions le tout après la période.

Lorsque la cloche a retenti, il a continué de tout nier en bloc et comme Sara me disait que c'était correct et qu'elle avait l'habitude, comme il était son ami, qu'il lui jouait souvent des tours, j'ai lâché le morceau. Elle disait être persuadée qu'il les lui redonnerait en cours de journée. Puis, seule avec Sara, notre discussion s'était poursuivie. Elle en avait beaucoup sur le cœur. Je n'ai pas tout compris parce qu'elle avait un profond trémolo dans la voix, mais j'ai capté les grandes lignes et je l'invitais à revenir me voir si elle avait besoin de parler. Elle m'a confirmé être bien entourée et avoir de l'aide de sa mère, ce qui me rassurait. J'avais l'habitude d'accueillir des confidences, mais ce midi-là, non seulement ses confidences me bouleversaient, mais j'étais un peu contrariée par le fait que je ne pouvais pas cautionner un vol dans ma classe… même si c'était peut-être une plaisanterie, même s'ils étaient amis! Ce qui m'avait fâchée lors de cet incident, c'est que cette blague ne respectait pas l'état émotif dans lequel Sara était. J'avais l'impression de faillir à ma responsabilité de lui offrir un espace sécuritaire! Même si en privé, elle s'était sentie à l'aise de se confier, j'avais l'impression d'avoir été témoin d'une scène où elle se faisait *abuse* par Evan ou un autre… elle qui, selon moi, était si gentille avec les garçons de cette bande de petits élèves turbulents, elle qui, de mon point de vue, était émotive, elle qui, selon ma lecture de la situation, souhaitait s'investir cœur et âme dans ce projet qu'elle espérait libérateur. Dans l'incident entre Evan et Sara, je me sentais limitée dans mes interventions et coupable d'avoir failli à un certain rôle de *protectrice*.

8.3.2.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Mes représentations quant à mon sentiment de responsabilité et de culpabilité se rapprochent et s'éloignent de celles d'Arielle, de Kim, de Maria et de Patricia. D'abord, Arielle dit ne pas vouloir enseigner en adaptation scolaire parce que la majorité des élèves vivraient, selon elle, « des choses difficiles » et qu'elle serait inconfortable de sentir qu'elle n'est pas « capable d'aider tout le monde » (EA, p. 32). Reconnaissant que plusieurs vivent des situations difficiles, Maria affirme se sentir un peu comme « une maman » (EM, p. 4). Elle ajoute : ils sont « comme mes enfants quand ils sont dans ma classe » (EM, p. 4). À l'inverse, Arielle dit : « je ne joue pas la maman » en se qualifiant d'« assez bête » et ayant « le sens de la répartie assez facile » (EA, p. 21-22). Elle ajoute qu'elle n'a pas d'autorité, mais qu'elle développe plutôt une relation basée sur le respect.

C'est d'ailleurs dans ce lien de proximité que s'engage Kim qui disait à ses élèves en fin d'année qu'elle leur souhaite d'avoir d'autres enseignantes et enseignants comme elle qui les aimeraient d'amour. Dans cette proximité, Patricia s'élance dans cette même veine : « Le lien est tellement important pour qu'ils apprennent! » (EP, p. 9) En même temps, elle reconnait qu'il est difficile de le créer tout en se créant « une carapace », tout en fermant « la porte » (EP, p. 9), car il n'en demeure pas moins qu'une situation difficile vécue par l'élève « peut nous affecter » (EA, p. 32).

ENS5 me disait justement lors d'un échange le 17 septembre 2018 que selon lui, la gestion de classe était « intrinsèquement liée aux émotions » (JDB, p. 20). Selon lui, les incidents vécus avec les élèves se justifient davantage par rapport aux émotions qu'elles éveillaient chez le personnel enseignant que par rapport aux actions des élèves. Selon lui, cette responsabilisation à saveur culpabilisante exige sans cesse que l'on travaille sur soi : « Je me fâche envers les élèves, mais en fait, je m'en veux à moi-même. » (JDB, p. 20)

8.3.3. Tensions liées au sentiment d'irrespect

> En 2008, j'avais une élève qui n'écoutait pas mes consignes. Tout était négociation! Se mettre au travail, respecter le matériel scolaire, diminuer son niveau sonore, ranger son *iPod*, s'assoir à sa place, etc. Lors de la dernière période de la journée, elle me paraissait d'autant plus réactive. Un après-midi de février, elle avait décidé de s'assoir dans le fond de la classe. Insistant pour qu'elle s'assoie à sa place selon le plan de classe, elle s'était exécutée en affirmant haut et fort qu'elle allait exploser et qu'il était préférable que je ne lui parle plus. J'avais entamé la matière et laissé l'eau couler sous le pont un tantinet. Puis, les élèves de cette classe et moi-même nous étions dirigés vers la bibliothèque. Voyant que l'élève que je qualifiais de réactive n'empruntait pas son livre et qu'elle perdait son temps sur l'ordinateur, je l'avais approchée avec douceur :
>
> - Dis-moi, qu'est-ce qui se passe aujourd'hui?
>
> Elle m'avait répondu d'arrêter parce que je l'énervais trop et qu'elle allait exploser tellement j'étais *gossante*. Je ne pouvais tolérer de tels propos et avant même que je ne dise un mot, elle avait quitté la salle et s'était dirigée vers le bureau d'un intervenant.

> Alors jeune enseignante, j'avais trouvé cette situation difficile. Comment respecter son besoin alors que j'avais l'impression qu'elle me manquait de respect? Comment la confronter tout en évitant d'entériner des jeux de pouvoir? Comment l'accompagner tout en me protégeant?
>
> Le lendemain, je l'avais rencontrée avec un intervenant. Au fil de notre discussion, elle s'était engagée à collaborer et les problèmes s'étaient résorbés petit à petit. De semaine en semaine, je la sentais de plus en plus épanouie dans ma classe. À la fin de l'année, elle était passée me voir pendant que je corrigeais les examens pour me remercier, me dire qu'elle avait adoré son année et que s'il y avait des élèves, l'an prochain, qui me causaient problème, je n'avais qu'à aller la voir et qu'elle leur *pèterait la gueule*. Malgré sa gratitude un peu cavalière, cet incident consolide mes croyances quant au pouvoir du lien que l'on développe avec l'élève.

Dans mon groupe B, les incidents du 29 au 31 janvier 2019 et du 10 avril 2019 m'ont positionnée en tension face à ce que j'ai considéré de l'irrespect, mais aussi face à une incapacité à lâcher prise par rapport à mon souci d'éduquer à la citoyenneté. Ces incidents impliquent mon quatuor féminin dans le groupe B, Fanny, Rachel, Adeline, et Léa, mais aussi Marjorie et Elsa. De mon point de vue, celles-ci sont deux élèves polies et travaillantes. Bien qu'elles soient copines avec les quatre autres filles, plus l'année avançait, plus elles se dissociaient du quatuor. En accord avec les écrits de Bucheton (2009), les incidents suivants témoignent de positionnements multiples et empreints de subjectivité en situation d'incertitude.

8.3.3.1. Incident du 29 janvier au 10 avril 2019 (1re partie)

Afin de réviser une notion grammaticale qui allait être évaluée au prochain cours, j'avais conçu une activité de révision sous forme de *Kahoot*, petit jeu interactif que mes élèves du groupe B affirmaient beaucoup apprécier. Pour piloter cette activité se déroulant dans le laboratoire informatique, je devais demeurer près de mon ordinateur parce que la progression du jeu dépendait de mon clic de souris. Le 29 janvier 2019, les lumières éteintes, à la lueur des écrans d'ordinateur, je lisais oralement aux élèves les questions et les choix de réponses qui étaient projetées sur le tableau interactif et chaque élève cliquait à partir de son poste de travail sur la

réponse de son choix. Lorsque tous avaient répondu, je devais cliquer de nouveau pour que s'affiche une autre question.

Nous étions en fin de période. Il ne restait que deux minutes avant que la cloche ne sonne, et encore quatre questions à mon *Kahoot*. Parce qu'une question prenait environ trente secondes, j'avais *pile-poil* le temps de terminer. Soudain, j'ai vu quelques filles au fond de la classe se lever. Elles discutaient entre elles et se dirigeaient lentement vers la porte. Je me suis étirée un peu et j'ai constaté que leur ordinateur était fermé.

Je n'avais pas terminé mon *Kahoot*, exercice certes présenté de façon plus ludique, mais tout de même expressément planifié pour aider les élèves à réinvestir des notions avec lesquelles ils avaient tant de misère. Pourquoi des élèves, probablement de la bande de Fanny, Marjorie, Rachel, Adeline, Elsa et Léa, se levaient-elles deux minutes avant la fin même de l'activité? Le fait d'être assises au fond de la classe dans la pénombre avait probablement permis à une première de fermer son ordinateur sans que je la voie et cela avait fait boule de neige. Résultats, certaines avaient aussi fermé leur ordinateur, elles étaient debout et bavardaient tranquillement pendant que j'animais la fin du jeu. J'étais déstabilisée! Si je prenais le temps d'intervenir, les autres n'auraient pas pu finir l'activité qui nécessite mon animation en codépendance avec les clics de ma souris. Mais je devais intervenir! J'étais franchement insultée de ce comportement que j'interprétais, dans le feu de l'action, comme un manque de respect incroyable. Mais dans la hâte du temps qui me pressait, dans la pénombre et dans le bouleversement émotif que cet incident avait éveillé en moi, je n'arrivais pas à trouver l'espace cognitif nécessaire pour identifier distinctement qui était debout. C'était comme si une hargne contre cette bande de filles filtrait la différenciation individuelle de chacune et un flou demeurait quant à l'identité de chacune!

Leur écart de comportement empiétait sur mon temps personnel parce que cet incident m'a hanté toute l'après-midi et toute la soirée! J'ai incessamment rejoué la scène dans ma tête pour comprendre que ce qui me dérangeait, c'est de ne pas avoir réagi sur le coup. J'aurais pu leur demander de se rassoir, de rester après la classe, etc. Même si je me justifiais que leur irrespect portait atteinte à une de mes valeurs premières et m'avait ébranlée au point de figer, je m'en voulais! Maintenant, j'étais dans l'obligation de faire un retour avec elles sur la situation. Donc, en plus d'avoir vécu cet incident comme un manque de respect, je devais digérer le tout pour remettre les pendules à l'heure dès demain. Mais le temps jouait contre moi et réduisait les possibles : j'avais une contrainte personnelle le lendemain matin pendant la première période, je

les voyais à la deuxième période et un examen de mi-année en science demain à la troisième période m'empêchait de leur demander de rester à la pause.

***

Le 30 janvier 2019, alors que les élèves arrivaient en classe par vagues, j'ai demandé à Elsa de venir me voir à mon bureau avant que la cloche ne sonne. Elsa me semblait honnête et je sentais que j'avais un lien avec elle. J'ai choisi de m'adresser à elle uniquement parce que j'étais certaine qu'elle faisait partie de celles qui s'étaient levées. De mon point de vue, je savais qu'elle était nuancée dans ses propos et qu'elle pouvait argumenter, mais elle le faisait toujours avec un ton bienveillant. D'un air très détaché, je lui avais dit :

> Tu sais, hier, j'ai cru remarquer que toi et d'autres vous êtes levées avant la fin de *Kahoot*. Sache que si c'était le cas, je pourrais interpréter cela comme de l'irrespect. Quand on fait une activité au laboratoire informatique, vous ne pouvez pas fermer votre ordinateur avant que l'on ait fini, et encore moins vous mettre à bavarder en même temps que moi. Ce serait irrespectueux envers moi, mais aussi envers vos collègues qui font l'activité. Je ne me souviens plus si c'est toi ou d'autres qui se sont levées, mais si tu pouvais passer le message afin que ce genre d'incident ne se reproduise plus, je t'en serais reconnaissante. Parce que de toute évidence, je ne pense pas que quiconque dans cette classe souhaite agir de façon irrespectueuse, mais peut-être que les personnes qui se sont levées avant la fin hier n'avaient pas pensé que leur geste pourrait être interprété ainsi. (JDB, p. 114)

Elle est retournée s'assoir et je sentais sa collaboration. De cette façon, je n'attaquais personne et invitais quand même à la réflexion. J'étais contente de mon intervention, à mon image! J'avais vu Elsa s'adresser à ses acolytes, et d'accord ou non, toutes avaient entendu le message.

Le cours s'est bien déroulé. À la fin de la période, quelques élèves ont terminé d'avance le petit examen portant sur les notions révisées lors du *Kahoot* du dernier cours. Léa, qui était assise dans la deuxième rangée en classe, s'est levée cinq minutes avant la cloche et est ensuite allée porter son *Bescherelle* en arrière de la classe. Parce que les places de Fanny et de Rachel se trouvaient à côté de l'étagère des *Bescherelle,* Léa est restée en arrière, à côté de ses amies. Je lui ai demandé de reprendre sa place parce que l'examen n'était pas fini. Échaudée du dernier incident, j'ai cette fois précisé que c'était une question de respect pour les autres qui n'avaient pas fini. Elle, qui pourtant s'était indignée plus tôt dans l'année par rapport à une situation où elle avait senti qu'une personne lui manquait de respect, n'a pas bougé. Je m'étais alors approchée d'elle doucement. J'étais à trois bureaux d'elle. Sur un ton neutre, je lui ai redit la consigne :

- S'il te plait, retourne à ta place!

J'ai même réaffirmé de façon bienveillante que c'était par respect pour les autres qui n'avaient pas terminé leur examen. J'ai redit de façon explicite que je ne voulais pas qu'elle se mette à côté de ses amies parce qu'elle serait tentée de bavarder et que tous ses collègues de classe avaient le droit au même silence auquel elle aussi avait eu droit pendant son examen. En même temps que je m'adressais à elle à voix basse, j'avançais vers elle afin de ramasser la feuille d'un élève avoisinant. J'étais à un bureau d'elle. Je la regardais. Elle ne bougeait toujours pas. La troisième fois, j'ai redemandé, sur un ton autoritaire cette fois, et j'ai haussé un peu le ton :

- Retourne t'assoir à ta place!

Plus de *s'il-vous-plait* tel un rappel de consigne, plus de justifications cherchant sa complicité… c'était désormais un ordre!

Dans une grande lenteur, elle a entamé le chemin vers sa place. Elle trainait ses pieds, signe, selon moi, d'une protestation douce signifiant qu'elle n'y allait pas de plein gré. Arrivée à côté de son pupitre, elle a posé les doigts sur son dossier de chaise. Pour ma part, j'ai poursuivi la collecte des examens en direction opposée. Alors que mon regard ratissait le fond de la classe, elle a poursuivi son chemin vers la porte plutôt que, comme la consigne le lui ordonnait, de s'assoir.

Rappelons ici qu'au dernier cours, elle faisait probablement partie des filles qui, selon moi, m'avaient manqué de respect… Alors ce matin, cet affront était de trop! Pourquoi ne pas écouter la consigne dès le premier rappel? Pourquoi se diriger vers sa place, mais ne pas s'y assoir? Pourquoi continuer tranquillement son chemin vers la porte? Constatant que son sens de l'orientation requerrait plus d'encadrement, je m'apprêtais à intervenir alors qu'elle est sortie de la classe! Il était 10 h 44… mais, la cloche ne sonne qu'à 10 h 45.

Je l'ai regardée alors qu'elle était dans le corridor, à deux pas de la porte, et je lui ai dit :

- Léa, la cloche n'est pas sonnée, que fais-tu à l'extérieur de la classe?

Je n'ai malheureusement pas eu le temps de poursuivre ma phrase parce que la cloche a retenti pendant que je lui parlais. Elle s'est retournée et a continué son chemin. Cette cloche a mis fin au duel dans lequel je la fusillais du regard. Je devrai sévir! J'avais, encore une fois, songé à mon intervention une bonne partie de la soirée!

***

Le 31 janvier 2019, je me suis présentée plus tôt à l'école – sacrifiant de mon temps personnel avec mes enfants – parce que je voulais rencontrer Léa en privé avant qu'elle n'arrive

en classe. J'ai écrit la date et l'heure de sa retenue sur un petit papier. Je le lui ai remis en lui expliquant que je devais lui donner une retenue puisqu'elle était partie avant la cloche. Tout de suite, l'obstination a débuté :

- Mais la cloche allait sonner, c'était rouge sur le téléphone, c'était rouge!

Je ne savais pas de quoi elle parlait et elle m'a expliqué que lorsque la cloche sonne, une lumière rouge apparait sur le téléphone. Puisqu'elle était à l'extérieur de la classe, je sais bien que cette excuse était une échappatoire. Puis, elle a ajouté :

- Je vais la prendre, là, mais c'était rouge, je vous jure!

Comme si elle me faisait une faveur!

Malgré tout, j'étais très contente de la voir en particulier parce qu'après cette petite tentative d'opposition, j'ai poursuivi :

- Écoute, je ne sais pas ce que tu as depuis janvier, mais je trouve que tu n'as pas la même énergie. Tu as maigri, ton visage est plus pâle… je ne sais pas si c'est parce que tu n'aimes pas l'hiver… peut-être qu'il n'y a rien de particulier qui se passe, mais sache que s'il y a quelque chose, je suis là et d'autres adultes autour sont là pour t'écouter.

Cette amorce me servait, comme une ouverture de porte. Je me doutais bien que son comportement en classe découlait d'un besoin incompris : un manque de confiance en elle, un besoin d'attention, etc. Elle m'a répondu que tout allait bien, mais j'ai tout de même vu une émotion monter dans son visage : elle a eu un tout petit sourire et ses yeux sont devenus pleins d'eau. J'ai ensuite explicité mes attentes par rapport à son attitude et je sentais sa pleine collaboration. À mon sens, cette discussion m'avait permis de lui rappeler qu'elle était une personne, et non simplement une élève à mes yeux et je lui rappelais que moi aussi j'étais une personne, non seulement une enseignante. Ainsi, je réaffirmais ma position quant au respect qui m'est si cher, mais avec bienveillance. J'étais satisfaite de la conclusion, mais épuisée par les montagnes russes d'émotions que cet incident m'avait fait vivre!

***

Le 10 avril 2019, Léa, Adeline et Elsa sont arrivées ensemble après la cloche. Comme j'ai l'habitude de le faire, je les ai accueillies sur un ton blagueur :

- Parfait! J'avais justement besoin de volontaires pour laver mes bureaux lors de la pause!

Léa a rétorqué :

- *Ben* là, on est en retard de dix secondes, franchement!

Étant donné l'historique de mes interventions auprès d'elle, j'ai intentionnellement ignoré son commentaire et ai poursuivi le cours. Mais cette réponse me fatiguait ! Sa réponse venait me chercher parce que cela contrevient à mes valeurs :

- Je te respecte, respecte-moi! Je te laisse une chance en ne te donnant pas de retenue… Pourquoi est-ce comme cela que tu t'adresses à moi?

Et à la fin, Léa a contrevenu à ma consigne et a quitté la classe à la cloche! J'étais à la fois fatiguée et fâchée. Après avoir essayé plusieurs angles d'approche avec Léa, j'avais l'impression que ni la confrontation, ni la punition, ni l'explication, ni la complicité ne semblaient propices à l'émergence d'un comportement respectueux. Un positionnement bienveillant engendrerait-il une attente de réciprocité?

8.3.3.2. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles construites lors de mon autoconfrontation

En cette fin d'année rocambolesque, l'analyse de mes vidéos s'était fait attendre un peu. C'est donc quelques semaines plus tard que j'avais appris qu'une recherche de confrontation était intentionnelle. En visionnant la vidéo, j'observe que mon ton humoristique était interprété de manière foncièrement assurée et j'ai en effet ignoré son commentaire. Toutefois, j'ai constaté qu'alors qu'elle se dirigeait vers son pupitre au fond de la classe, elle s'est retournée pour adresser son commentaire directement à moi. Parce que je marchais en direction opposée, je ne l'avais pas remarqué. De plus, le bruit découlant des mouvements des élèves (ouverture de leur cahier, de leur étui à crayon, etc.) avait masqué un second commentaire : Fanny avait ajouté d'un ton humoristique qu'elle avait calculé et qu'elle était plutôt en retard de 13 secondes.

8.3.3.3. Incident du 29 janvier au 10 avril 2019 (2^{e} partie)

Le restant de ce cours du 10 avril 2019 s'est déroulé sans anicroche apparente. J'ai pris la peine d'expliquer en profondeur le projet final pour être certaine que les élèves le démarrent sur la bonne voie. J'ai regardé le document avec eux, étape par étape, puis exemplifié le tout. Pendant ce temps-là, Léa, assise en arrière de la classe, a entamé les premières pages de son projet plutôt que d'écouter mes explications détaillées. Elle ne dérangeait personne et avançait de façon autonome.

Lorsque j'ai terminé mes explications et laissé les élèves entamer le document individuellement, tous s'affairaient et le travail semblait bien progresser. Quelques instants à peine

après la fin de mes explications, alors que je circulais dans la classe dans le but d'aider ceux qui en ressentiraient le besoin, Léa a levé la main. Elle souhaitait avoir de l'aide parce qu'elle n'avait pas compris le projet… Le projet que je venais d'expliquer alors qu'elle n'écoutait pas! Ah! Comment répondre alors qu'elle venait, à mon sens, de me manquer de respect lors de son entrée en classe et alors que je venais de terminer les explications qu'elle n'avait pas daigné écouter? Ouf! J'ai choisi une douce vengeance, question « qu'elle *poirote* un peu parce qu'elle me prenait pour la *dinde* plutôt que pour la cuisinière que je souhaite être » (JDB, p. 161). Sans que mes émotions ne paraissent, je lui ai répondu simplement :

- Je vais finir de répondre à ceux qui ont fait les exemples avec moi et je reviendrai te voir.

J'avais l'impression qu'il était naïf de croire qu'à coup d'interventions j'obtiendrais la collaboration de Léa. Outre l'exclusion qui, à mon sens, n'est pas un gage d'apprentissage social, je me sentais démunie par rapport aux moyens existants pour éduquer cette élève au vivre-ensemble[39].

8.3.3.4. Similitudes et/ou distinctions entre mes représentations et celles de mes collègues

Mes représentations du lien que je me construis avec les élèves sont parfois partagées sous l'angle de la collaboration, ou parfois nuancées sous l'angle de la punition. Par rapport à l'incident du mois de janvier 2019, il est intéressant de noter que Kim interprète d'abord les gestes posés par Léa comme de l'irrespect. Puis, en réfléchissant aux situations qu'elle a elle-même vécues, elle nuance son interprétation en suggérant « qu'il y a de la naïveté derrière » (EK, p. 2). En effet, elle suggère que les élèves sont parfois stressés de manquer leur autobus, préoccupés par la place qu'ils auront à la cafétéria, affairés à ramasser leurs choses, etc. Souvent, Béatrice remarque aussi que ses élèves, lorsqu'ils terminent, croient qu'ils peuvent discuter entre eux parce qu'ils ne sont pas conscients, « c'est un non-respect plus involontaire, inconscient » (EB, p. 16). Elle le justifie par le fait que les adolescents « sont très centrés sur eux-mêmes (…) n'ont pas d'empathie encore » (EB, p. 16).

Arielle qualifie plutôt son geste comme un « affront complètement à l'autorité » (EA, p. 18). Comme moi, dans un souci de compréhension, elle serait allée demander : « c'est quoi, le problème, pour le questionner sur ce comportement-là », en aparté (EA, p. 18). Sous cette même

[39] Ce second incident n'était pas apparent sur la vidéo parce que cette élève était positionnée dans un angle mort de la caméra.

représentation de l'incident, Heidi trouve que « c'est lourd » parce que cet affront, devant le groupe, peut miner la crédibilité du personnel enseignant (EH, p. 13). Elle ajoute que « c'est ça qui est dur un peu avec la perte de l'autorité que le *prof* était censé avoir, selon moi, que ça va de soi » (EH, p. 13), mais dit que cela « fait partie de notre rôle » (EH, p. 10). Elle dit qu'elle préfère « passer pour la méchante » (EH, p. 10), mais considère qu'elle aura fait son travail : « je vais avoir tout fait » afin que les élèves apprennent ces « normes du savoir-vivre » (EH, p. 10). Comme moi, lorsque Heidi ne comprend pas l'attitude déplaisante de certains élèves, et les questionne. Elle dit : « Je *grattouillais* autour pour essayer de voir c'est quoi, l'affaire. » (EH, p. 12) Même si elle ouvre la porte de façon empathique aux élèves, parfois, le mystère demeure : « C[e n']'est jamais sorti, je n'ai jamais su vraiment. » (EH, p. 12) À l'aide de « conversations individuelles », Heidi cherche à créer un lien avec les élèves et reconnait que cette construction « exige du temps » (EH, p. 10), mais en même temps, elle le fait en se disant « j'ai signé pour ça, moi, quand j'ai voulu aller en enseignement » (EH, p. 2). Comme elle, lorsqu'un suivi en dehors des heures de classe est nécessaire, Arielle dit que « c'est vraiment *plate* que ça prenne de notre temps à nous » (EA, p. 16). Toutefois, tous affirment consacrer de leur temps à ces suivis et Béatrice, Maria, Arielle, Kim et Heidi soulignent dans leur entretien les bienfaits de ces temps individuels. Heidi détaille même une fois où elle avait écrit une lettre à une élève. Cette considération particulière avait changé son attitude à l'égard de l'enseignante et avait renforcé les liens. Maria aussi dit qu'après une discussion servant de retour sur une situation où l'élève lui manquait de respect, elle avait ressenti « beaucoup plus de respect *suite à* ça, même au niveau connivence » (EM, p. 2). Donc, ces temps en aparté semblent être une façon d'intervenir récurrente qui permet non seulement de clarifier les balises, mais aussi de consolider un lien avec l'élève.

Patricia énonce quelques onomatopées, puis l'interprétant comme une « provocation totale » (EP, p. 6), dit : « moi ça ne passe pas, c'est *out*, tu ne rentres pas dans ma classe. Moi, ça, ça ne passe pas *pantoute* » (EP, p. 5). Elle parle de « conséquences immédiates » et d'appel aux parents (EP, p. 5). Elle tenterait de ne pas la « pénaliser pour son cours », lui donnerait une retenue ou, encore, serait de connivence avec le parent et demanderait une lettre d'excuse (EP, p. 6).

Quant à Béatrice, elle qualifie les actes de Léa comme de « l'arrogance », du « non-respect » envers moi et envers ses collègues de classe (EB, p. 16). Selon elle, cette élève m'a « dominé à plusieurs reprises » (EB, p. 19). Elle ajoute que dans ces cas-là, « il ne faut pas expliquer. Ou rapidement. Il faut que tu la remettes à sa place. (…) Elle n'apprendra pas en se faisant expliquer.

Elle va l'apprendre en le vivant » (EB, p. 28). Elle commente cet incident en affirmant que Léa « s'en *câlisse* de ta bienveillance. Ça fait longtemps qu'elle a compris que tu veux qu'elle aille s'assoir, puis elle le sait que c'est un examen et qu'elle peut laisser son Bescherelle là, alors ta bienveillance est gaspillée. Elle ne la mérite pas et elle n'aura pas d'effet! » (EB, p. 16) Selon cette enseignante, mieux vaut ignorer : « Elle t'a manqué de respect une fois, (…) elle ne rentre pas au cours suivant. Parce que là, ça fait juste s'accumuler, manque de respect 1-2-3-4-5! » (EB, p. 16) À l'opposé, Maria me confie qu'elle ne sait pas comment gérer ce genre de situation. Alors que Béatrice voit chacun des écarts comme plusieurs gestes témoignant d'un manque de respect, Maria pense qu'« elle ne m'a pas manqué de respect directement. Elle manque de respect, mais on dirait que c'est sur la ligne. » (EM, p. 7) Cette enseignante se demande comment elle justifierait aux parents sa réprimande si elle n'avait pas quitté la classe avant la cloche : « Je lui ai donné une retenue parce qu'elle marchait lentement… je trouve ça trop! » (EM, p. 7) Et en ce qui a trait à mon impression de lenteur quant à ma réactivité, Kim conçoit que le sentiment de surprise peut déstabiliser.

Quant à l'incident du mois d'avril, Maria amène des nuances par rapport à mon impression de me sentir utilisée, d'être au service de cette élève : « Je ne peux pas dire que je suis au service des élèves parce que c'est trop gros, mais oui, des fois, je trouve qu'ils ne travaillent pas assez. Ils ne font [~~pas~~] rien par rapport à ce que moi, je donne comme effort. Oui, je me sens comme ça, oui, je pense que je veux tellement qu'ils réussissent et je veux tellement qu'ils fassent des apprentissages. » (EM, p. 5) Donc, un ton bienveillant domine ses propos.

L'intention derrière le commentaire est aussi problématique pour mes collègues. À titre d'exemple, comme énoncé précédemment, dans ces cas-là, comme moi, Kim priorise une clarification par l'entremise d'une discussion. Maria préfère aussi cette approche et en comprend que certains élèves « veulent voir où est la limite » (EM, p. 2). Comme Arielle et Heidi, Maria dit que les élèves « veulent juste nous provoquer », c'est avec « un ton de voix calme », et en exagérant sur la politesse qu'elle intervient (EM, p. 20). Béatrice affirme aussi qu'il faut donner l'impression à l'élève « que ça ne te dérange pas qu'il te fasse *chier* », et qu'« il ne faut pas que tu lui montres tes pitons » (EB, p. 13). Cette dernière enseignante affirme avoir plus de patience et donner plus d'avertissements qu'en début de carrière, mais si des élèves continuent à lui manquer de respect, « là je vais commencer à [n'] être pas fine et désagréable. (…) Tu ne rentres pas au prochain cours. Ou je te mets zéro. Ou je te change de place, etc. » (EB, p. 12) En même temps, lors de son

commentaire portant sur l'irrespect de Léa, rappelons-nous que cette même enseignante insinuait que j'étais trop bienveillante. Pour me convaincre de son positionnement, elle avait aussi reformulé des commentaires qu'elle avait reçus de la part d'une directrice adjointe lorsqu'elle était jeune enseignante : « là, c'est toi, le boss. Tu es la patronne. Et les élèves ont besoin de ça. Il faut que tu acceptes d'être la patronne. (…) Tu les avertis une fois, il ne fonctionne pas, tant pis. » (EB, p. 14) Et afin que des situations problématiques se résorbent, plusieurs recourent à la menace d'exclusion : « sors » (EA p. 13-14; EB, p. 13-16-18; EP p. 11; EM, p. 10), « tu ne rentres pas » (EP p. 5-7; EB, p. 12-16) et « local d'encadrement » ou « retenue » (EP, p. 7-10; EA p. 17; EB, EM p. 1-2-4-10-12). Comme Patricia le mentionne, ce type de situations ne requièrent pas « un réel besoin d'arrêt d'agir » (EP, p. 10), mais l'exclusion peut aussi répondre à notre propre besoin et à s'avouer que « moi, j'avais besoin de ça » (EP, p. 10) ou, encore à donner l'exemple afin de ne pas « perdre la face » (EP, p. 6).

Sur cette lancée liée à l'exclusion, Maria et ENS30 ont l'impression qu'une représentation négative, associée à une enseignante ou à un enseignant qui envoie des élèves au local d'encadrement, dominerait notre culture-école. D'ailleurs, ENS16 me racontait, outré, qu'il s'était fait reprocher par sa directrice adjointe d'envoyer trop d'élèves au local d'encadrement. Selon Maria, « la direction n'aime pas ça » (EM, p. 10). Malgré cette représentation, Maria dit y recourir, car elle croit que ces mesures punitives sont facilitantes : « Je ne veux plus gérer de copie. J'essaie de donner le moins de retenues possible aussi. J'aime mieux le local. (…) parce que ça arrête tout de suite. Puis, souvent, j'envoie un signal aux autres que je ne l'accepterai pas et ça remet la période dans le bon chemin. (…) Un moment donné, il faut que tu en envoies au local parce que ça n'arrête pas. (…) C'est qui, le plus important? (…) l'élève qui *niaise* ou (…) les autres qui veulent? » (EM, p. 10)

La question que Maria soulève est aussi une préoccupation pour ENS3, ENS4, ENS16 ainsi que pour Kim et Béatrice qui pensent que le recours à l'expulsion doit être fait au nom de la responsabilité que le personnel enseignant a envers la collectivité. Ces enseignants sentent qu'il est de leur devoir d'imposer le respect pour favoriser un climat de classe agréable ou, encore, pour former l'élève fautif en songeant à son devenir citoyen.

Ce recours à l'exclusion semble donc commun. ENS11 et Béatrice m'ont d'ailleurs suggéré de laisser trainer sur mon bureau une pile de feuilles roses (feuilles données à l'élève lorsqu'il va au local d'encadrement) pour rappeler au quatuor du groupe B que « j'étais l'autorité et que je

pouvais utiliser les systèmes mis en place si elles ne collaboraient pas » (JDB, p. 98). ENS16 et ENS36, face à des groupes difficiles, préinscrivent les noms des élèves turbulents sur les feuilles du local d'encadrement et les accrochent au tableau. ENS16 décrit qu'après quelques minutes, lorsque certaines ou certains perturbent sa classe, il lui donne sa feuille et l'élève quitte la classe. Bref, qu'elles soient matérielles ou verbales, la menace d'exclusion semble faire partie de ma culture-école, et ce, bien que cette pratique semble parfois entrer en tension avec la représentation que l'on se fait de l'enseignant qui y recourt.

Je me demande si l'exposition de soi que révèle le recours à l'exclusion n'entraverait pas une réelle discussion sur la gestion de classe dans mon milieu éducatif. À titre d'exemple, Maria raconte qu'une directrice adjointe lui aurait dit qu'elle était une bonne enseignante parce qu'elle n'expulsait pas trop les élèves de ses classes. Sans avoir aucune idée des stratégies qu'elle emploie, cette enseignante a l'impression que la directrice adjointe pense qu'elle est une bonne enseignante parce que malgré le fait qu'elle avait un groupe difficile, « elle n'a pas trop entendu parler [~~de moi~~ d'elle] » (EM, p. 16). Elle croit donc que « les directions ne veulent rien savoir de la gestion de classe, ils ne veulent pas se faire *achaler* » (EM, p. 16) et ajoute d'un ton sceptique, quelques propos qui appuient le doute qu'elle formule quant à l'étiquetage de ce qu'est une bonne enseignante ou un bon enseignant, intrinsèquement lié à la gestion de classe plutôt qu'à la connaissance de ses méthodes didactiques. Conséquemment, Maria avoue avoir de la difficulté à parler de problèmes de gestion de classe. Comme l'empathie est au cœur de toutes ses interventions, elle a l'impression que du lien qu'elle développe avec l'élève découle une collaboration bénéfique à l'apprentissage de l'élève. Selon elle, ce lien n'empêche pas de lui mettre des balises parce « qu'on est des parents » et non « pas des amis » (EM, p. 7). Toutefois, ce positionnement l'exposerait au « jugement de certains collègues » (EM, p. 7). Selon elle, le poids de la responsabilité du comportement de l'élève reste « sur le dos du *prof* » (EM, p. 7). Elle ajoute que sans lien de confiance avec un collègue, « on ne peut pas parler de gestion de classe : *mettons* que ça me tente de m'améliorer et que je ne sais pas quoi faire, je me prépare à me faire juger » (EM, p. 6).

À mon sens, c'est donc dans une culture de l'isolement que se vivrait cette gestion de classe. Si la sanction, bien que nécessaire pour certaines situations, donne l'impression que la compétence peut être mise en doute, il n'est pas étonnant de constater qu'ENS8, qu'ENS24 ainsi qu'Arielle vont chercher à contourner l'entrée dans ce système en prenant eux-mêmes en charge

la gestion des conséquences. À titre d'exemple, peut-être au nom de leurs valeurs ou par crainte de cette représentation, Arielle tente de ne pas avoir recours à ce mode punitif. Elle croit que de faire copier les élèves lors de retenues ne sert à rien. Elle demande plutôt « aux élèves de venir en récupération » (EA, p. 17). En exemplifiant les façons qu'elle utilise pour contourner le système punitif et être en accord avec ses valeurs, elle me dit : « Là, ça [ne] sort pas d'ici, là. » (EA, p. 17) J'étais surprise par sa gêne, mais remarquais que moi aussi, en marginalité de ce système et au nom de mes valeurs, je ne le publicisais pas à tout vent.

Cherchant à trouver l'équilibre, j'admire la suggestion de Patricia et d'Heidi qui, partant de leur propre satisfaction à la suite d'expériences partenariales, affirment que la collaboration permettrait de briser le culte de la culpabilité et de partager le poids de la responsabilité. Comme Heidi le précise, « c'est aussi la culture de l'isolement qui fait (…) qu'on sent davantage qu'on vit davantage des micro-agressions, qu'on est plus susceptible, qu'on prend les choses plus personnelles ou qu'on ressent beaucoup que ça repose sur nos épaules, notre rôle » (EH, p. 13). En même temps, cette dernière, comme Maria le nommait, maintient l'importance d'avoir un lien avec les personnes pour qu'un engagement collaboratif soit possible.

8.4. Analyse des thématiques liées à l'éthique

À la recherche d'un pouvoir personnalisé, les similitudes et les distinctions entre les représentations m'amènent à réfléchir à ma responsabilité sous les angles de l'égalité et de la bienveillance qui sont sous-jacents à mes interventions empreintes d'éthique.

8.4.1. Un rapport au pouvoir personnalisé

> La relecture du verbatim de mon journal de bord audionumérique a été nécessaire pour découvrir les incidents du 6 septembre 2018 au 13 mai 2019 et dénouer les tensions qui étaient campées dans les centaines d'autres interactions qui se déroulent en cours de périodes, d'étapes et d'année. Il est intéressant de noter qu'en dehors d'un cadre de recherche, j'ai l'impression que j'aurais été tout autant agacée, mais je n'aurais pas pu justifier ce qui m'irritait. Je n'ai pas vécu les incidents liés aux déplacements dans une grande intensité, mais c'est bel et bien la récurrence qui a engendré chez moi des médiations de pouvoir. À titre d'exemple, mon autobiographie dévoile mes croyances derrière un positionnement où prime la bienveillance au nom

> de l'éducabilité, alors que dans mon journal de bord audionumérique, j'interroge cette bienveillance : et à quel prix? Au prix de me sentir irritée… voire épuisée? Des incertitudes par rapport à mon positionnement sont formulées : je ne savais pas si l'épuisement que je ressentais, vécu au nom d'une réponse professionnelle et correspondant à mes valeurs, était bénéfique pour les êtres en devenir de mon quatuor du groupe B (Adeline, Fanny, Léa et Rachel); je n'avais aucune certitude, outre ma conviction que le lien favorisait les apprentissages, outre mes croyances que mes interventions étaient essentielles au bon déroulement du cours et à leur devenir citoyen. À mon sens, ces préoccupations quant à la formation citoyenne, aussi présentes dans les entretiens de Béatrice, de Maria, d'Heidi et de Kim, remettent en doute ma bienveillance, puis font bifurquer mon analyse vers la subjectivité qui fragilise le pouvoir que j'avais l'impression d'avoir pour enseigner un certain savoir-vivre ensemble.

Les incidents ne sont pas nécessairement vécus avec grande intensité et ce sont les récurrences qui leur donnent un poids (Cattonar, 2006). Ces récurrences usent (Barrère, 2002b) les professionnelles et les professionnels de l'enseignement en effritant l'ordre scolaire (Carra et Boxberger, 2018). Lorsque ces préoccupations cadrent avec le principe d'éducabilité qui outrepasse la transmission d'une matière disciplinaire vers l'émancipation citoyenne (Cardy, 2003; Barrère, 2003, 2017; Wallace et Priestley, 2011), les récurrences font embâcle à l'aspect téléologique lié à la mission morale de la socialisation (Renaut, 2011). Conséquemment, cette mission est diluée dans les missions d'instruction et de qualification au point de ne se centrer que sur ces deux dernières.

Colnerud (2015) relève aussi dans sa recherche des préoccupations quant à la formation citoyenne. En cette ère post-bureaucratique du travail enseignant, Maroy (2008) ajoute que cette mission de socialisation de l'État éducateur ne va pas de soi. Au-delà de l'atteinte à la personne, au-delà d'une non-reconnaissance par rapport aux efforts fournis pour établir une relation (Razer, 2018), c'est l'impuissance de ne pouvoir éduquer à la socialisation qui irritent (Nunez Moscoso et Murillo, 2018). Shapira-Lishchinsky (2009, 2011, 2016) et Tardif et Lessard (1999) en arrivent au même constat.

Avec cette préoccupation en filigrane, l'action sur autrui visant à orienter ses conduites (Tardif et Lessard, 1999) exige que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement fassent preuve d'une autorité qui chevauche, alterne ou se cambre vers la recherche d'un idéal traditionnel et d'une collaboration avec l'élève (Tanguay, 2006). Toutefois, les moyens sont « laissés à la discrétion [des enseignantes et] des enseignants qui doivent à la fois interpréter de grandes finalités en fonction de situations concrètes et agir avec des moyens limités, sans jamais pouvoir vérifier si ces finalités sont atteintes » (Tardif et Lessard, 1999, p. 76).

En recherche d'un pouvoir aux frontières floues (Tardif et Lessard, 1999), des glissements sont possibles : d'une part, si le membre du corps enseignant rétracte toute forme d'autorité au nom du principe d'égalité, les élèves se gouverneront eux-mêmes insidieusement, voire de façon tyrannique et cruelle et « à l'autorité du maitre se substitue alors l'autorité des petits chefs! » (Tanguay, 2006, p. 1154) D'autre part, en faisant trop confiance au rapport d'égalité et d'affection mutuelle, un poids immense repose sur les épaules de ces membres qui cherchent, dans un modèle de l'autorité charismatique, à être aimés plutôt qu'à être respectés (Tanguay, 2006). Ainsi se déploie une recherche de pouvoir personnalisée qui, au sein d'interventions empreintes d'une subjectivité, positionne l'enseignante ou l'enseignant entre ses idéaux égalitaires et sa bienveillance (Monjo, 2012).

> Dans cette même veine, mon idéal, cerné dans mon autobiographie, met l'accent sur l'émancipation des élèves. *A contrario,* parce que mes représentations de Léa et d'Adeline me faisaient douter de leur collaboration, mes interventions lors de ces incidents ont glissé vers l'imposition d'un pouvoir. Les données contenues dans mon journal de bord audionumérique révèlent que la récurrence a créé un sentiment d'irritation tel que j'étais prête à mettre une élève à la porte pour donner l'exemple… même si ce n'était pas justifié selon moi parce qu'il ne s'agissait pas de l'arrêt d'agir d'une ou d'un élève qui explose en classe.

Le « sens du kairos », ou « la métis » comme disaient les Grecs (Crocé-Spinelli et Jorro 2010, p. 8) demande au personnel enseignant de juger du moment et de la manière de redéfinir la consigne, de négocier les règles du jeu, de reprendre les activités, de mettre en œuvre une stratégie nouvelle (Bucheton, 2009)… Parce que l'ajustement est *co-* et *re-* construit :

> il n'y a pas des énoncés tout prêts, des vérités toutes prêtes, mais des énoncés produits par un sujet, de telle manière qu'autrui va lui-même reconstruire à partir des marqueurs des représentations. Entre cette construction et cette reconstruction, nous allons donc avoir un ajustement. (Culioli, 2002, p. 187)

Pour s'ajuster, c'est ancré tant dans l'intentionnalité que dans la corporéité qu'un pouvoir d'action émerge (Joas, 1999). Idéalement, une utilisation créative des moyens donnés et de ses ressources qui reposent sur des principes éthiques est mise en branle (Joas, 1999). Toutefois, entre l'égalité et la bienveillance (Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016), certaines tensions demeurent dans les médiations interactives du pouvoir entre l'enseignante ou de l'enseignant et les élèves. Ainsi, de manière toujours située, la recherche d'un pouvoir est médiée en situation complexe et individualisée. En effet, la personnalité d'un membre du corps enseignant devient un outil au service de l'appel à la collaboration et consolide la consécration portée au lien éducatif (Tanguay, 2006). Au-delà de la tension entre l'éducabilité de tous et l'individualité des élèves identifiée, le pouvoir dépend donc de la subjectivité interindividuelle (Merlin, 2009; Tardif et Lessard, 1999). Pour orienter les conduites d'autrui, une collaboration est nécessaire et fait vivre une certaine forme d'impuissance au corps enseignant (Tardif et Lessard, 1999). Conséquemment, étant donné que cette collaboration dépend aussi du bien vouloir des élèves (Barrère, 2002a), des négociations se basant sur la subjectivité menacent une représentation de soi (Abraham, 1972, 1984) juste et bienveillante (Carra et Boxberger, 2018; Périer, 2004; Tatsis et collab., 2018).

Autrement dit, dans une recherche de pouvoir qui nuit à l'établissement d'une collaboration (Razer, 2018; Tatsis et collab., 2018), des écarts entre les représentations idéalisées et l'apport émotif (Barrère, 2002a; Shapira-Lishchinsky, 2011) engendrent des interventions allant parfois à l'inverse des croyances (Carra et Boxberger, 2018).

8.4.2. Un rapport à l'égalité subjectif

> En relisant le verbatim de mon journal de bord audionumérique lors de l'incident du 10 décembre 2018, je trouve intéressant non seulement de souligner mon inconfort face à mon manque de sensibilité, mais aussi d'interroger ce lien que j'ai fait naturellement, et à regret, entre le système d'émulation axé sur l'aspect scolaire et le comportement. Mon autobiographie, cet incident, ainsi que les commentaires d'ENS5, d'ENS10, d'ENS19, d'ENS27, d'Arielle et de Béatrice me poussent à réfléchir : la

> promotion de la motivation à apprendre serait-elle conditionnelle au respect des normes scolaires?
>
> Si tel était le cas, considérant que j'ai l'impression que peu est fait dans mon école en dehors des rencontres individuelles entre une ou un élève et une intervenante ou un intervenant, ne reproduirions-nous pas des inégalités? En effet, dans mon école, je perçois que les moyens manquent pour enseigner le métier d'élève à ceux qui ont des comportements s'en éloignant, et dans cette même veine, l'analyse de l'aspect méritoire révèle à mon sens des tensions liées à l'égalité scolaire.

Sur un axe égalitaire, l'éloge de la responsabilité individualisée a des répercussions sur le travail scolaire : entre la sanction, la réparation et la stigmatisation, la récompense divise ceux qui ont de moins bons rendements de ceux étant plus efficients (Lallement et Zimmermann,2019). Dans un cadre où l'on renforce les logiques de responsabilisation et d'imputation individuelles, il est difficile de souscrire à des idéaux égalitaires alors que l'accès aux moyens permettant d'exercer cette responsabilité fluctue d'une personne à l'autre (Lallement et Zimmermann, 2019).

Selon Bressoux (2018), le jugement professionnel des enseignantes et des enseignants est teinté par l'estime qu'ils développent envers les élèves. Ce faisant, un membre du corps enseignant risque d'en appeler au mérite plutôt qu'à la dignité de chacun (Prairat, 2013). Si les représentations allient l'aspect méritoire et les écarts comportementaux des élèves, le danger est que l'absence d'un cadre visant les apprentissages sociaux ne perpétue des inégalités (Dubet, 2002), car dans le cadre post-bureaucratique qui met l'accent sur la mise en place d'une « hiérarchie et un contrôle de conformité de tous les agents du système aux règles et procédures à suivre, la [normalisation ~~standardisation~~] nécessaire à l'égalité d'accès et de traitement n'est pas suffisante, car le poids de la subjectivité dans ce métier foncièrement humain domine (Maroy, 2008, p. 36).

Autrement dit, parce que ce positionnement valorisant l'aspect méritoire au détriment de l'éducabilité n'est pas cohérent avec la mission éducative des sociétés démocratiques (Meirieu, 2012), des tensions peuvent être vécues si « le lien entre la récompense et l'exécution des tâches scolaires » est perpétué (Archambault et Chouinard, 2006, p. 158). Une récompense peut servir à souligner un progrès, mais Archambault et Chouinard (2006) mettent en garde quiconque utiliserait celle-ci dans le but de contrôler ou d'acheter la motivation à apprendre de l'élève.

8.4.3. Un rapport à la bienveillance dominant

> Les négociations entre les règles de l'école et les privilèges accordés lors des incidents du 5 février au 11 mars ne sont pas au premier plan de cette tension. De même, la discussion avec ENS7 me laisse croire que le recours à la musique est un privilège pour les élèves sages, mais à la fois une adaptation favorisant l'apprentissage pour les élèves perturbateurs. Selon moi, ces deux usages engendrent une tension quant aux besoins du personnel enseignant en termes de gestion de classe et de justice et quant aux besoins individuels et collectifs des élèves sous l'angle de la bienveillance.
>
> Sans égard à la recherche d'un meilleur positionnement ou d'une meilleure valeur à promouvoir, il est tout de même intéressant de souligner que lors de l'incident du 2 avril 2019, mes valeurs axées sur la bienveillance, en considérant les besoins individuels, ont pesé plus lourd dans la balance alors que des valeurs entourant celle de la justice, en tenant compte des besoins collectifs, ont amené ENS13 à se positionner autrement.
>
> Certes, comme l'illustrent les commentaires d'ENS5, d'Arielle, de Béatrice, d'Heidi, de Kim, de Maria, et de Patricia à la suite de la lecture de l'incident du 29 au 31 janvier 2019, je perçois que les interprétations sont subjectives et que les conséquences sont réfléchies sur divers tons. Comme c'était le cas lors de l'incident avec Roxanne ou lors des échanges notés pendant la rencontre portant sur le plan d'intervention, c'est ainsi que j'ai l'impression que l'idée du *mérite* a un impact sur l'octroi de la bienveillance. C'est la raison pour laquelle je pense que de normer l'agir enseignant risque de le réduire et de l'épurer de sa complexité chaque fois située.

La massification scolaire fait que les élèves désormais n'appartiennent plus tous à la classe bourgeoise (Dubet, 2002) et lors d'incidents impliquant des élèves dont les caractéristiques s'éloignent des normes scolaires et nécessitent une réponse individualisée, des tensions émergent de la gestion de l'hétérogénéité des élèves (Le Prévost, 2010 ; Lessard et Schmitdt, 2011). S'il est vrai que les interventions se déploient en pensant les « normes sur fond d'égalité et de liberté » (Renaut, 2006, p. 1171), la bienveillance tend à primer dans les réponses des membres du corps enseignant interrogés par Shapira-Lishchinsky (2009, 2011, 2016). Ainsi, dans le contexte normatif de l'école, la disparité entre les subjectivités de chacun met en balance un idéal

d'intervention égalitaire et la nécessité de faire acte de bienveillance en différenciant les interventions (Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016; Shapira-Lishchinsky et Gilat, 2015). Il en émane donc un bricolage de pratiques (Clavier, 2012; Renaut, 2006) dans un cadre flou (Tardif et Lessard, 1999). Ce bricolage est mis en œuvre afin de pallier les écarts entre les normes scolaires et les idéaux bienveillants du corps enseignant (Clavier, 2012; Renaut, 2006).

Bref, entre les normes scolaires et la bienveillance, les interventions revêtent aussi une dimension individuelle reliée à la singularité des réponses et une dimension collective associée aux exigences du cadre scolaire dans lequel ces réponses se déploient (Livet, 2006). Cela dit, approfondissons le thème de la responsabilité face à la vulnérabilité ainsi que l'idée de justice qui oscille entre une intervention juste à l'égard de tous ainsi qu'à l'égard de soi-même (Carra et Boxberger, 2018).

8.4.3.1. La responsabilité face à la vulnérabilité des élèves

> Dans mon groupe A, après avoir longuement réfléchi à l'incident du 14 septembre 2018, je m'interrogeais en relisant le verbatim de mon journal de bord audionumérique : ce devoir de protéger les élèves ayant des caractéristiques particulières positionnerait-il l'enseignante ou l'enseignant lui-même dans une position de vulnérabilité? De façon complémentaire, malgré la reconnaissance de ma nature humaine imparfaite, les incidents du 25 au 28 février 2019 mettent en évidence que ce que je n'ai pas vu avait limité mes interventions et me donnait l'impression que Sara avait été la victime de mon manque de vigilance. Dans le verbatim de mon journal de bord audionumérique, mes propos suggèrent aussi que si je manque de sensibilité à l'égard d'une situation, je suis déçue de moi. Comme moi, Arielle, Heidi et Maria acceptent avec humilité le fait de ne pas tout savoir et le fait de se mettre parfois les pieds dans les plats.

Dans un contexte scolaire qui demande que les membres du corps enseignant adaptent leurs interventions aux caractéristiques des élèves, les enseignantes et les enseignants deviennent responsables de la protection de la dignité des élèves (Meirieu, s. p.; Monjo, 2012). Dans l'étude

sur la responsabilité qu'a menée Baillauquès (2002), ne pas se sentir à la hauteur, se sentir coupable ou, encore, vivre de la solitude par rapport à une problématique ont été des éléments anxiogènes rapportés. Aussi, les sentiments d'impuissance ou les doutes quant à ses propres compétences sont des souffrances au travail identifiées par Gauthier-Lacasse et Robichaud (2015).

Conséquemment, si un incident incite à se repositionner, voire même à chercher à quelle responsabilité un membre du corps enseignant faillit, des devoirs de neutralité et de contrôle de soi qu'une personne s'attribue à elle-même peuvent cornaquer une culpabilité (Audrin, 2020). Même si l'éducation n'est pas neutre (Freire, 2013), un positionnement neutralisant l'apport critique du personnel enseignant est entériné par une idéalisation de la maitrise de soi (Audrin, 2020; Menard, 2019). Pourtant, un incident peut ébranler une enseignante ou un enseignant et produire des blessures narcissiques (Barrère, 2002a)… Malgré tout, les membres du corps enseignant doivent garder leur sang-froid et la maitrise de leurs émotions (Jeffrey, 2011) face aux débordements. Refoulant ses propres émotions (Abraham, 1972), le registre de celles-ci, découlant tant de caractéristiques subjectives que de contraintes du travail, est aussi vaste que paradoxal (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2015). Ce positionnement est encouragé au nom de la non-nuisance aux autres afin d'assurer le respect et de protéger les élèves (Maillard, 2014; Thomas, 2008).

En plus de nier cette part émotive au nom du modèle citoyen qu'une enseignante ou qu'un enseignant souhaite représenter (Abraham, 1972), il faut considérer que son agir ne se restreint pas à l'application des normes (Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016; Shapira-Lishchinsky et Gilat, 2015). L'intervention nécessite l'utilisation de ressources personnelles (Barrère, 2002a; St-Vincent, 2012) et expose individuellement la personne (Périer, 2004). Dans un contexte valorisant l'authenticité (Monjo, 2012; Tardif et Lessard, 1999), une nécessaire résilience (Pachod, 2013; Petiot et collab., 2015) concorde avec un souci de transparence « dans sa relation, sans façade, sans faux semblant » (Abraham, 1984, p. 15).

Finalement, au sein même du rapport dissymétrique qui lie les membres du corps enseignant et les élèves niche un souci de protection de la vulnérabilité de l'élève (Thomas, 2008). Exacerbés par des caractéristiques particulières, les enseignantes et les enseignants se sentent responsables d'exercer une bienveillance protectrice (Meirieu, s. p.; Monjo, 2012). Toutefois, face à leur propre vulnérabilité, leurs idéaux neutralisent leurs réactions émotives et leur subjectivité (Abraham, 1972, 1984; Jeffrey, 2011; Menard, 2019).

8.4.3.2. La résilience face aux relations unidirectionnelles

> Au cours de ma recherche, j'ai remarqué que je prenais en compte la vulnérabilité des élèves au point d'abroger parfois ma propre vulnérabilité dans un devoir de me forger une carapace. J'ai effectué ce jeu au prix de m'autocondamner à essayer à perpétuité, et ce, en manquant de congruence avec mes idéaux de lâcher-prise dont Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia scandent aussi les mérites. Comme moi, elles promeuvent un idéal compréhensif face aux émotions des élèves et à la distance essentielle pour ne pas interpréter les propos comme une attaque, mais bien comme un appel à l'aide. Comme moi, elles ont tendance à reconnaitre le fait que les jeunes sont en processus d'apprentissage, et ce faisant, à justifier la priorité de la vulnérabilité des élèves au détriment de la leur.

Afin de considérer la vulnérabilité des élèves (Colnerud, 2015; Maillard, 2011; Moreau, 2012; Monjo, 2012, 2014; Ogien et Quéré, 2006; Renaut, 2011), un positionnement bienveillant et empathique est souhaitable selon Bailleul et Obajtek (2018), Hanhimaki et Tirri (2009), Razer (2018), Shapira-Lishchinsky (2009, 2011, 2016) et Tatsis et collab. (2018). Cela dit, en cherchant à compenser la fragilité des élèves par une attention bienveillante, la vulnérabilité du personnel enseignant entre aussi en jeu selon Pachod (2013) et Petiot et collab. (2015). Pour ces chercheurs, ce positionnement demande de faire preuve de résilience. Plus précisément, cette priorité accordée à l'autre et l'imposition de prendre une distance par rapport à ses propres émotions (Audrin, 2020) comportent le risque de provoquer un sentiment d'incomplétude (Faulkner, 2013; Pachod, 2013). Cette double exigence parait délicate : d'une part, les membres du corps enseignant doivent s'investir personnellement, tant dans la planification que dans la sphère affective (Gohier, 2009), mais d'autre part, ils doivent prendre une distance (Legault, 2006) lors de tels incidents au nom de la professionalité qui nécessite une neutralité (Menard, 2019; Pouromid et Manerian, 2018).

> Certes, plusieurs tensions identifiées lors de mes incidents s'entrecroisent et soulignent la complexité de mon travail. À titre d'exemple, j'ai eu l'impression de faire appel à ma résilience alors que je me sentais responsable tant de l'aspect matériel de ma planification que de la construction académique et personnelle de mes élèves. À

> l'image d'un bateau, si je ne consacrais pas suffisamment de soin à la matérialité qui fendait les flots sur l'océan de la connaissance, si je laissais de l'eau s'infiltrer autour des épontilles, j'étais consciente que c'étaient des humains qui écopaient… Au risque que leur navire sombre! Je me suis sentie dans l'obligation de déployer des efforts pour peaufiner mon matériel, mais vulnérable par rapport aux désengagements des élèves. Ces tensions se rapportent tant à mon identité, à mon travail, qu'à mes interventions empreintes d'éthiques. Assurément, ce regard descriptif sur mon quotidien m'a beaucoup appris.

9. Discussion : J'ai appris

Étant donné que plusieurs chevauchements sont possibles et en cohérence avec le cadre conceptuel de cette thèse, trois volets thématiques ont émergé de ma réflexion doctorale sans qu'une hiérarchie entre ceux-ci soit relevée. Pour répondre à ma question principale de recherche — Pourquoi moi, enseignante en français au second cycle du secondaire et œuvrant dans une école en région frontalière du Québec (Québec/Ontario), est-ce que je me représente des tensions similaires à celles que vivent mes collègues (enseignantes et enseignants du premier et du second cycle au secondaire) ou distinctes de celles que se représentent ceux-ci lors d'incidents critiques en salle de classe? — j'aborde un premier volet qui met l'accent sur l'identité, un deuxième qui porte sur le travail et un troisième qui concerne l'éthique.

9.1. Les tensions au sein des constructions identitaires en interaction

Lors d'incidents, des zones d'incertitude remettent en question les identités qui se construisent en interactions tant par rapport à la représentation que l'on se fait de l'autre que par rapport à celle que l'on a de soi (Lang, 1999). Les tensions décrites dans les chapitres précédents rejoignent les écrits de Gohier (2006) :

> L'identité ne consiste pas en un noyau dur aux traits figés, comme d'aucuns le croient, mais en la recherche d'un centre de gravité qui est fait de l'équilibre, toujours à reconstruire, entre son identité personnelle, culturelle et sociale, le rapport à l'autre, l'exercice de la citoyenneté et du pouvoir. (p. 158)

Débutons en approfondissant les représentations de soi et de l'autre : réfléchissons à la pluriethnicité et contextualisons les identités francophones qui se construisent en région frontalière. Cette première section répond à la question suivante : quel rôle jouent les transformations identitaires au regard des tensions représentées lors d'incidents critiques en salle de classe?

9.1.1. Des représentations de l'autre aux représentations de soi

Une complexité est sous-jacente à la construction identitaire (Maroy, 2006). En contexte où l'hétérogénéité comportementale des élèves complexifie certains aspects du travail enseignant, les membres du corps enseignant s'engagent d'un point de vue relationnel et émotionnel dans leurs

interactions, là où se construisent les représentations de l'autre et de soi (Maroy, 2006; Tardif, 2012). Dans un contexte où les représentations de l'enfant ont changé, une propension vers les reconstructions de soi individualise la responsabilité (Renaut, 2011). Ce positionnement cadre aussi avec le modèle du praticien réflexif (Cattonar et Maroy, 2012).

Quant à la francophonie en situation majoritaire dans la province, mais minoritaire au pays, être une passeuse ou un passeur culturel dans ce double positionnement nécessite une réflexion au-delà d'un axe intégratif qui perpétue une illusion du respect de la différence (Berg, 2015).

9.1.1.1. Parce que les représentations de l'enfant et du rôle du personnel enseignant ont changé

> Plusieurs références à la métaphore du chat et de la souris sont présentes dans mes récits : j'avais l'impression que les souris dansaient un peu dans ma classe et agaçaient parfois le chat. Elles dansaient parfois avec le chat le temps d'une petite chanson, mais la plupart du temps, elles tricotaient afin de se confectionner les vêtements nécessaires pour affronter l'hiver. Le problème était que je ne voulais pas être le chat, je ne voulais pas jouer! De façon imagée, ces représentations révèlent les négociations entre les représentations que je me faisais de mes élèves et de moi-même par rapport à certaines idéalisations de mes responsabilités éducatives et de mon autorité. Ces représentations de moi se construisent dans un contexte où l'enfant est un être porteur de droits et de libertés. Mes données soulignent que lorsqu'un incident est réfléchi par rapport à certains droits fondamentaux, les tensions relatives au sentiment de responsabilité se lient à une représentation de l'enfance qui est désormais ancrée dans les droits de la personne.

Arrimer les impondérables perfectionnistes (qui sont associés à la nature même d'un rôle professionnel idéalisé) à des représentations de l'enfant transformées engendre des constructions de soi empreintes d'incertitude (Renaut, 2011). Pour comprendre cette représentation contemporaine de l'enfance, Renaut (2011) fait référence au processus d'égalisation des droits en vogue depuis 1924. Selon lui, au cours du XX^{e} siècle, trois textes internationaux ont balisé nos représentations des droits de l'enfant : en 1924, en 1959 et en 1989. Les deux premiers énonçaient

les droits qui étaient légitimes pour protéger la fragilité et la vulnérabilité de l'enfant. Ces textes traitaient davantage des devoirs et des obligations qui incombent aux adultes par rapport aux enfants. En revanche, en 1989, le texte va au-delà des droits de protection et tend vers les libertés qui correspondent à ces droits. Ce faisant, cette convention procure aux enfants tous les droits et toutes les libertés inscrits dans la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Cette convention marquait un retournement dans la représentation de l'enfant et a accéléré un basculement qui était déjà enclenché et qui, peu à peu, a forgé les représentations des enfants comme des êtres libres dans une société contemporaine.

Selon Tardif et Lessard (1999), en transformant les représentations de l'enfant, le rôle enseignant s'en est vu aussi transformé. Les pédagogues du XVII^{e} siècle ne s'inscrivaient pas dans la même dynamique parce que jadis, éduquer signifiait contrôler et discipliner. Aujourd'hui, l'idée d'autorité nécessaire à l'inculcation de valeurs d'obéissance, d'effort, de persévérance et de discipline est liée à « l'imposition de la nouvelle éthique du travail capitaliste » (Tardif et Lessard, 1999, p. 55). Désormais, comme une problématique d'ordre public, les contrôles disciplinaires, complétés d'une vision moralisatrice de l'enfance, reposent sur des régulations sociales qui dépendent de rapports de pouvoir transformés. Toujours selon ces chercheurs, la discipline n'est plus le fruit d'une reproduction mécanique héritée d'un titre, mais plutôt liée aux interactions concrètes à travers lesquelles une personne sanctionne, contraint, exclue, influence, négocie et séduit.

> En constante recherche d'un juste équilibre entre l'imposition et la collaboration, et étant donné le caractère impérativement subjectif de mes interventions, j'ai l'impression d'avoir sans cesse à les négocier : mes interventions me paraissaient *trop ceci* ou *pas assez cela*! Et à la lumière de mes lectures, il n'est donc pas étonnant que certaines confidences me laissent croire que les sanctions imposées sont parfois critiquées tant par les élèves, les parents, les membres de l'administration scolaire… que par leurs pairs. D'ailleurs, un parent s'est plaint à la directrice adjointe de l'école des règlements qu'ENS4 imposait dans sa classe par rapport aux allées et venues vers la salle de bain pendant les heures de cours. Voulant éviter ce type d'émois, ENS10 laisse tous ses élèves aller à la toilette par crainte que quelqu'un ne lui reproche de brimer les droits d'un élève.

À titre d'experts imaginaires et cherchant une collaboration en douceur, les enseignantes et les enseignants exercent une autorité transformée (Carra et Boxberger, 2018). Quelles enseignantes et quels enseignants voudraient être reliés à l'image stigmatisée d'une classe dans laquelle règne en filigrane une absence de règles (Bailleul et Obajtek, 2018)? Quelles enseignantes ou quels enseignants voudraient être associés à une figure dictatoriale?

9.1.1.2. Parce qu'il y a illusion du respect de la différence en contexte de sécularisation

> Le 29 mars 2019, assise dans l'agora de mon école, je me demandais pourquoi nous approchions la question de l'autre par rapport à ce qui nous différenciait, plutôt que par rapport à ce qui nous rassemble. En insistant sur nos différences, j'ai l'impression que les attentes de neutralité sous-jacentes à la sécularisation à l'œuvre dans les écoles québécoises me positionnent dans un absolu inatteignable. Heidi, ENS19, ENS20, ENS21, ENS22 ainsi que moi-même privilégions, à mon sens, une représentation de l'autre qui cherche à éviter les élans discriminatoires. *A contrario,* des inconforts émergent comme cela a été noté lors de la rencontre du 29 mars 2019. Donc, au cœur de ces jeux entre une représentation de l'autre et de soi, j'ai l'impression qu'il y a une prise de position distante, fidèle à une sécularisation promue par l'État, et ce faisant, il y a perpétuation de l'illusion du respect de la différence. Toutefois, puisque mes interventions sont teintées de ma subjectivité, la culpabilité devient l'épée Damoclès de mon quotidien. Ainsi, tout en conservant une posture neutralisée par rapport à mes propres croyances, j'ai non seulement perçu des tensions entre mes représentations de la neutralité et mon sentiment de culpabilité, mais aussi eu l'impression de devoir jongler entre les besoins individuels et ceux de la masse.

La reconnaissance de la diversité est centrale au sein de la démocratie contemporaine (Leroux, 2015; Thiaw-Po-Une, 2006). Au Québec, l'intégration de la diversité fait partie du processus socioculturel de sécularisation des institutions publiques (Leroux, 2015). Promouvant l'accueil et le respect du pluralisme identitaire (Laflamme, 2016; Leroux, 2015), les membres du corps enseignant guident les élèves (Leroux, 2015). Ces derniers sont invités à dépasser leurs

propres particularités afin d'entrer dans une société, dans un espace commun (Gohier, 2012; Thiaw-Po-Une, 2006; Wallace et Priestley, 2011). Dans ce contexte, Gohier (2006) émet cette recommandation :

> Une éducation soucieuse de construction identitaire dans un milieu pluriethnique doit privilégier une pédagogie elle-même plurielle, aux moyens diversifiés, qui reconnaît les fondements culturels, tout en n'étant pas fondamentaliste de même que l'importance de l'altérité, tout en ne sombrant pas dans le relativisme culturel. Entre enfermement et éclatement, l'éducation en milieu pluriethnique doit permettre aux uns et aux autres de trouver un centre de gravité, un point d'équilibre qui permet d'exister et de se transformer, d'appartenir et de s'associer. (p. 158)

La recherche de ce centre de gravité est complexe. Entre la considération des identités des élèves dans leur particularité et l'élan qui transcende les identités singulières pour atteindre la finalité de l'école, soit la poursuite d'un engagement dans un vivre-ensemble (Maillard, 2014; Pachod, 2013; Renaut, 2011), l'école devient le lieu de rencontre d'une pléthore de valeurs. Pour arrimer les particularités et le vivre-ensemble, l'idéal normatif d'un libéralisme où prime la neutralité de l'enseignement garantit la protection de la liberté des élèves (Leroux, 2015) et c'est aux membres du corps enseignant de transmettre cette valeur de respect de la pluralité (Laflamme, 2016). Conséquemment, la contemporanéité des univers scolaires accorde une place fondamentale au respect (Leroux, 2015; Maillard, 2014, 2011; Monjo, 2014; Renaut, 2011). Ce respect est sous-jacent à l'attente d'actes neutralisés :

> L'éducation rejette tout prosélytisme et [les enseignantes et] les enseignants doivent s'abstenir de promouvoir leur position personnelle. L'obligation de neutralité demeure en effet centrée sur l'intérêt de tous les élèves, et même si cette neutralité n'équivaut pas à un mutisme absolu, elle commande d'abord le respect de la liberté de conscience. (Leroux, 2015, p. 69)

Cela dit, des contradictions demeurent, parce que ce respect du pluralisme des valeurs est en soi une valeur imposée. En effet, cette valeur commune s'enseigne tout en faisant la promotion du respect de la liberté de conscience individuelle (Leroux, 2015; Monjo, 2014). Toutefois, l'exigence de neutralité entraine de perpétuelles recherches d'équilibre entre le bien individuel et le bien commun (Gohier, 2012; Leroux, 2015; Maillard, 2011, 2014; Prairat, 2013, 2014; Renaut, 2011; Thiaw-Po-Une, 2006).

Empreints parfois de culpabilité, ces inconforts s'expliquent par le fait que la discrimination va à l'encontre d'un positionnement démocratique valorisant la sécularisation (Menard, 2019).

Pourtant, une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement est un être subjectif (Gohier et collab., 2001; Jorro, 2002; Maillard, 2014, 2011; Merlin, 2009; Monjo, 2014; Prairat, 2013). Cette subjectivité nuit à l'idéal de neutralité qui ne peut être absolue (Leroux, 2015). Elle se révèle sous forme d'intentions cachées et son dépassement est possible par l'engagement dans un dialogue et dans un espace réflexif reconnaissant l'autre (Leroux, 2015; Rex, 2006).

Autrement dit, l'ode à une responsabilité de l'immanence de l'autre (Léger et Rugira, 2009), dans un souci de neutralité, est entérinée dans les écoles en territoire démocratique. Elle devient un incontournable éthique fondé sur le respect des identités plurielles et complexes (Leroux, 2015; Thiaw-Po-Une, 2006). Pour comprendre les tensions vécues par rapport aux représentations de l'autre, il faut tenir compte qu'en contexte de sécularisation, la neutralité est idéalisée alors que le travail enseignant se base sur une subjectivité interprétative (Maroy, 2008; Menard, 2019). Le contrecoup de cet écart tend vers un vécu culpabilisant (Menard, 2019). Cela dit, un positionnement neutre peut aussi affadir les différences et rendre invisibles les inégalités (Deckman, 2017). En réfléchissant au rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans la reproduction des inégalités[40] (Rex, 2006), il est recommandé de mettre sur table les déséquilibres de pouvoir plutôt que de s'arrêter à des stéréotypes critiquables qui entretiennent une certaine approche de l'autre comme l'anormalité par rapport à un *nous* (Berg, 2015).

9.1.1.3. Parce que les identités francophones plurielles ne sont pas coconstruites

> En cours d'année, c'est dans l'espoir d'alimenter le processus de construction identitaire de mes élèves que j'interrogeais les représentations de ceux-ci. Je semais quelques graines auprès d'eux afin de les familiariser avec la francophonie (ex. : Pierre, Evan ou Kenza). Cela dit, au fil de mes interventions, je m'en voulais d'avoir de lentes réactions et de devoir réfléchir avant d'ajouter mon grain de sel. Pourtant, avec le recul, j'ai l'impression que cette lenteur m'a permis, comme me l'a nommé ENS17 ayant grandi en contexte minoritaire franco-ontarien, d'ouvrir une embrasure introspective. Cette embrasure aspirait à la fabrication d'un sens pour soi, historiquement situé, pour ensuite orienter la co-construction d'un espace francophone. Les tensions que j'ai vécues quant à mon sentiment de responsabilité, de

[40] Sans oublier que, selon Mujawamariya (2000), l'hétérogénéité est peu représentée dans le corps enseignant canadien.

> neutralité ou de culpabilité se comprennent à la lumière de ce positionnement que je partage avec cette collègue, mais n'est pas commun à tous. À mon sens, face à un écart entre deux positionnements au sein d'une même école, je me retrouvais donc souvent en déséquilibre entre mes idéaux inclusifs et un milieu mettant l'accent sur l'intégration.
>
> Selon moi, pour comprendre la tension entre mon identité francophone et mon rôle de passeuse culturelle, il faut porter attention à la prégnance de l'axe intégrateur qui nuit au développement d'un sentiment d'appartenance à une culture francophone plurielle. À titre d'exemple, les propos de Sean, qui dit être anglophone bien qu'il maitrise la langue française, sont peut-être liés à un manque de valorisation de la pluralité. Sans pour autant s'identifier comme une personne bilingue, le positionnement de cet élève exemplifie, à mon sens, les possibles insuffisances quant à la promotion des représentations plurielles dans ma culture-école où les représentations d'une maitrise (ou non) d'une langue semblent un critère identitaire. Ainsi, l'idéal d'élève cultivé, comme le souhaiterait Maria, nuit peut-être à une représentation identitaire d'une francophonie coconstruite. En promouvant un modèle scolaire plutôt qu'une identité francophone, j'ai l'impression que des résistances se créent chez des élèves comme Kenza.

Ancrés dans une socialisation active, les élèves ne subissent pas les influences sociétales de façon passive : ils s'approprient, au sein de nombreuses sources ainsi que de manière dynamique et complexe, différents aspects auxquels ils donnent sens (Dubar, 2010). Assurer le passage d'une culture dans cette ère où la vitesse crée de l'instabilité amène à réfléchir aux identités francophones en termes de pluralité et de coconstruction.

Même si mon école n'est pas en situation de francophonie minoritaire officiellement (si l'on considère qu'elle est sous la juridiction de la province du Québec), son contexte frontalier et sa population hétérolinguistique sont singuliers. Afin de s'engager dans un cheminement identitaire positif, la transmission des connaissances ne devrait pas avoir préséance sur les constructions singulières de chacun de nos élèves (Gérin-Lajoie, 2004). Dans les écrits approfondissant cette problématique en contextes minoritaires, Gérin-Lajoie (2004) rappelle qu'il n'est pas souhaitable de concevoir un enseignement s'adressant à une masse homogène.

De plus, il faut considérer qu'au sens descriptif, la culture est un construit (MEES, 2001). Au sens normatif, elle devient un idéal désiré (MEES, 2001). En promouvant un « modèle normalisé du citoyen ou de la personne francophone » (Dalley, 2015, p. 15), certains élèves risquent d'associer la francophonie à une forme d'assimilation dont ils se sentent exclus. En effet, une représentation du fait que certains élèves ont un bagage culturel déficitaire par rapport à un idéal colporte et entérine une vision d'élève qui ne peut appartenir à la francophonie que s'il possède un large éventail de connaissances et de compétences (Forquin, 1989). Pourtant, la culture n'est pas un objet désincarné; c'est plutôt la relation à cette identité qui doit être préconisée.

Finalement, si le groupe procure un sentiment d'appartenance (Tajfel et Turner, 2004), une association entre la matière qu'est le français et l'identité peut mener les élèves en difficulté scolaire vers le développement d'un rapport à soi rebutant. Entre l'association à une culture francophone scolaire normative et l'association à un sentiment d'échec, il n'est pas étonnant que les élèves mentionnés ci-haut — comme Kenza —, confrontés à une représentation de soi douloureuse, ne s'y reconnaissent pas (Zakhartchouk, 1999). Ainsi, le danger réside dans l'effritement des liens : il ne faudrait pas que ce type d'élèves deviennent des transfuges parce qu'ils se retrouvent, en quelque sorte, en porte-à-faux (Zakhartchouk, 1999).

> À l'école où j'enseigne, cette caractéristique unique à mon contexte semble ignorée et l'accent mis sur les connaissances d'une langue me parait être perpétué au détriment d'une appartenance culturelle. Ma vision de passeuse culturelle et mes représentations d'un contexte qui promeut une normativité à saveur assimilatrice ne s'arriment pas. Certes, interroger l'effet systémique (comme le fait Arielle) ou faire place à la spécificité de chacun (à la manière de Patricia) contribue à l'émergence d'une réflexion dans laquelle l'individu est contraint de trouver son propre positionnement identitaire. Cela dit, je n'ai pas l'impression que cette vision est partagée collectivement dans mon école. Dans ce milieu scolaire où la passation culturelle est imbriquée à la matière où cette langue est enseignée, Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et moi avons parfois l'impression que nous, les enseignantes en français, portons à nous seules ce fardeau.

Il est pertinent de questionner la notion de *culture* en soi dans ce rôle de passeuse ou de passeur culturel que joue l'enseignante ou l'enseignant. En effet, selon Gohier (2002b), les frontières entourant cette notion sont floues dans les programmes du domaine des langues :

> pour l'une des compétences les plus «culturelles», soit apprécier des œuvres littéraires, on fera référence à des œuvres littéraires variées et dans les repères culturels, on proposera la liste d'une variété de textes à lire, correspondant à diverses compétences selon leur nature: les textes qui racontent, qui décrivent, qui disent comment faire. Les textes qui racontent (romans, contes, récits, etc.) y figurent parmi neuf types de textes. On parlera aussi d'expériences culturelles, comme la rencontre avec des artistes et de stratégies liées à l'appréciation d'œuvre littéraire, par exemple être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments ou se questionner à propos d'une œuvre. Cependant, là encore, les critères d'évaluation seront plus comportementaux et feront peu référence à la dimension symbolique de l'œuvre et à la sensibilité qui y est liée. On parle, par exemple, d'élargissement et de diversification du répertoire d'œuvres explorées ou d'expression de sa perception d'une œuvre (Gouvernement du Québec, 2001, p.85). Aucun corpus d'œuvres littéraires n'est en fait mentionné, non plus que son mode d'exploitation aux plans pédagogique et didactique. L'évaluation est plutôt de type comptable et repose sur des manifestations toujours apparentes dans des actions ou gestes posés. On peut se demander, entre autres, ce qu'il advient alors d'enfants plus introvertis. (p. 227)

Les représentations de cette notion de culture étant éparses, certains pourraient préconiser la transmission d'un patrimoine culturel liée à des œuvres classiques et d'autres pourraient s'orienter vers les sous-cultures d'appartenance estudiantines et vers le rapport qu'entretiennent les élèves à la société. Rejetant cette dichotomie, Gohier (2002b) suggère que l'enseignante ou l'enseignant soit une lieuse ou un « lieur du sensé et du senti dans une éducation à la compréhension et à la relation » (p. 231). Ainsi, comme une passeuse ou un passeur culturel, l'enseignante ou l'enseignant « jette des passerelles entre différents types et registres culturels » (Gohier, 2002b, p. 232). De plus, comme une lieuse ou un « lieur du sensé et du senti chez la personne, du rationnel et de l'imaginaire, du sens et de la sensibilité par quoi chacun a tout à la fois le sentiment de comprendre le monde et de lui être lié », l'enseignante ou l'enseignant fait de la culture « un des liants qui relie l'Homme au monde » (Gohier, 2002b, p. 232). Ce faisant, l'éducation à la compréhension et à la relation, unissant les personnes en elles-mêmes et avec les autres (Gohier, 2002b), positionne l'enseignante ou l'enseignant tel un guide qui établit de nouveaux rapports entre les héritages de chacun et la continuité d'un tissu culturel. Au-delà de cette compréhension individualisant la problématique, une vision collective mettant l'accent sur la co-construction pourrait porter des fruits, parce que dans un rôle de passeuse/lieuse ou de passeur/lieur culturel,

une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement n'est pas un « simple transmetteur de connaissances stables invariables d'une culture éternelle : la culture scolaire, tout comme la culture de la société, est emportée elle aussi dans un maelstrom » (Tardif et Lessard, 1999, p. 296). Le rôle des membres du corps enseignant s'ancre dans une « polyphonie des registres culturels » (Gohier, 2002b, p. 215). Reconnaissant la pluralité, la construction identitaire devrait être abordée collectivement par tous les actrices et acteurs de l'école (enseignante, enseignant, administratrice ou administrateur scolaire, élève, etc.) pour éviter que les aspects descriptif et normatif ne soient associés (Zakhartchouk, 1999). C'est aussi ce que préconise Gohier (2006). Selon elle, porter un regard citoyen sur sa propre identité et découvrir sa culture et celle des autres favorisent la construction identitaire en milieu pluriethnique : « reconnaissance et connaissance de sa culture, de soi, de l'autre, relations et communication avec l'autre » (p. 158) facilitent la cohabitation. Pour que ce sentiment de reconnaissance se déploie dans l'espace public, il faut que les interactions ancrent une personne à la fois dans un rapport à la culture lié au groupe culturel et dans un rapport à la « culture plus grande, façonnée par la multitude des individualités et des collectivités dont elle fait partie » (Gohier, 2006, p. 158). Bref, pour désindividualiser la passation culturelle, les identités francophones devraient être développées dans une vision plus collective (Zakhartchouk, 1999) dans les écoles.

> J'ai l'impression que les tensions que j'ai vécues par rapport à la francophonie se perpétuent parce qu'un modèle intégratif domine dans mon milieu. Pourtant, à mon sens, incorporer la culture dans sa pluralité ainsi que l'aspect dynamique sous-jacent à la construction identitaire mettrait l'accent sur ce qui nous ressemble dans un positionnement plus inclusif.

L'inclusion s'éloigne d'un statu quo, et ce, par la reconnaissance de l'autre « comme autrui, déjà membre de la communauté » (Dalley, 2015, p. 17). En plus, l'inclusion permet « la (re)construction constante de l'espace commun dans une perspective de validation des langues, cultures et savoirs en présence » (Dalley, 2015, p. 17). L'inclusion nécessite une contribution de l'autre et de soi vers un espace commun. L'idée de réfléchir collectivement à la question rejoint les préoccupations de Berg (2015) parce que, pour ce faire, tous doivent s'engager dans un

changement. Cette chercheuse propose de mettre en œuvre un processus d'inclusion sociale afin d'éviter que certaines populations soient marginalisées. Par inclusion sociale, elle fait référence à « un climat scolaire qui reflète une orientation selon laquelle chaque individu dans une communauté scolaire (élèves, enseignantes, enseignants, parents, administration scolaire, etc.) a une identité complexe et dynamique et pour laquelle chaque individu a besoin d'avoir les connaissances pour être et devenir un participant à part entière de son apprentissage » (Berg, 2015, p. 2).

S'engager dans un processus de changement continu (Berg, 2015) et réfléchir aux représentations que nous nous faisons de l'autre dans un angle inclusif peut paraitre péremptoire. Même si cet angle peut sembler digne de l'élucubration aux personnes étrangères à cette situation géographique et contextuelle, il faut prendre en compte les faits suivants : l'assimilation éclipse la diversité; l'intégration affadit et isole; l'inclusion laisse place à la négociation des différences (Dalley, 2015).

9.1.2. Des représentations de soi en construction au cours d'interactions et d'introspections

Dans cette ère contemporaine où domine le modèle du praticien réflexif (Cattonar et Maroy, 2000, 2012), la responsabilité est individualisée (Carra et Boxberger, 2018; Périer, 2004) et la subjectivité teinte la compréhension de l'autre et de soi (Menard, 2019). Ce faisant, les représentations de soi se construisent en cours d'action et au fil d'introspections.

9.1.2.1. Parce qu'un soi réel menace un soi idéalisé

> Dans chacun de mes incidents, j'ai vécu des tensions liées à un écart entre mon soi réel et mon soi idéalisé. Mes récits traduisent des tensions alors que je me positionnais face à une représentation de moi qui ne s'arrimait pas avec mes idéaux professionnels. En plus des éléments liés à mon identité francophone et aux tensions associées à la considération de l'autre comme autre plutôt qu'autrui (précédemment abordé), divers écarts m'ont ébranlée lors des incidents en menaçant mes représentations de mon identité professionnelle. À titre d'exemple, pour moi, une

> enseignante ou un enseignant doit être en contrôle et détenir un certain pouvoir qui repose sur une relation de respect réciproque. Lors des incidents concernant le quatuor féminin du groupe B, j'ai eu l'impression de manquer de contrôle (ex. : incident du 14 novembre 2018, gr. B; incident du 6 février 2019, gr. B; incident du 29 janvier au 10 avril 2019, gr. B), et de surcroit, cette impression a été exacerbée lorsque cet écart risquait d'être exposé à mes collègues (ex. : incident du 17 octobre au 9 novembre 2018, gr. B; incident du 15 avril 2019, gr. B). Mes représentations d'une enseignante ou d'un enseignant connaissant sa matière et capable de l'expliquer a aussi été déchues lors des incidents du 8 octobre 2018 et du 29 octobre au 1er novembre 2018 dans mon groupe B alors que je me suis sentie incompétence. Aussi, mon incapacité à motiver et à engager certains élèves (ex. : incident du 31 janvier 2019, gr. A; incident du 19-20 mars 2019, gr. B; incident du 21 mars, gr. A; incident du 10 au 16 avril, gr. A) ne s'arrimait pas avec mon identité professionnelle idéalisée qui attribue à une enseignante ou à un enseignant charismatique et inspirant un rôle motivationnel comme un allant de soi. Mon idéal d'une ou d'un professionnel qui respecte la dignité de chacun avec bienveillance a aussi été menacé lorsque j'ai formulé des commentaires mesquins (ex. : incident du 25 février 2019, gr.A ; incident du 13 mai 2019, gr. B). Cette représentation d'une enseignante ou d'un enseignant respectueux m'amène aussi à tendre vers une neutralité idéalisée. Dans mon groupe A, celle-ci a été confrontée (ex. : incidents du 14 septembre 2018, gr. A; incident du 20 et 21 novembre, gr. A; incident du 26 et 27 novembre 2018, gr. A). Une construction de moi comme étant une personne ayant un bon lien avec ses élèves s'est avéré menacée (ex. : incidents du 12 septembre 2018, gr. A; incident du 3 octobre 2018, gr. A; incident du 31 janvier 2019, gr. A; incident du 15 mai 2019, gr. B). Finalement, les incidents du 5 au 11 mars dans mon groupe A et ceux du 2 avril dans mon groupe B ont interrogé les représentations que je me fais de moi-même quant à ma collaboration et à ma solidarité avec mes collègues.

C'est dans une recherche d'un centre de gravité (Gohier, 2006), entre les représentations de soi et une certaine idéalisation de la profession, que l'enseignante ou l'enseignant s'investit

dorénavant (Cattonar, 2006). Les professionnelles et les professionnels de l'enseignement construisent des représentations d'eux-mêmes qui s'éloignent ou s'arriment avec leurs idéaux et négocient ces représentations entre le respect des droits de chacun et les impératifs démocratiques dont est empreint le projet éducatif (Jutras, 2009; Maillard, 2014; Pachod, 2013; Renaut, 2011). Pour se faire, une part du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est idéalisée (Abraham, 1972). Sa crédibilité se traduit par leurs connaissances, mais aussi par leurs savoir-faire et leur savoir-être. Ainsi, l'écart entre le soi et l'idéal est d'autant plus menaçant au sein du travail enseignant puisqu'une consécration portée au lien éducatif repose sur la personnalité même de l'enseignant (Tanguay, 2006). Certes, entre le *je* et le *nous*, les enseignantes et les enseignants cherchent à maintenir une construction cohérente pour soi et une réputation crédible pour les autres (Abraham, 1972). Cela dit, pour faire travailler les élèves en classe — à l'image des meilleures organisations qui prônent la motivation (Kavalevski, 2015) —, les enseignantes et les enseignants doivent valoriser la motivation des élèves (Tatsis et collab., 2018). S'ils n'y arrivent pas, les écarts entre les représentations de soi et celles d'un idéal collectif entrainent des contradictions (Kaufmann, 2008). Par exemple, idéaliser le rôle autoritaire de l'enseignant engendre une tension lorsqu'une impression de perte de pouvoir se fait sentir (Razer, 2018). Le pouvoir, soit la capacité d'orienter les conduites des autres ou de modifier certaines situations (Tardif et Lessard, 1999), est un trait professionnel idéalisé à titre de collaboration en douceur (Tatsis et collab., 2018). Sans cette collaboration, l'idéal professionnel d'une enseignante ou d'un enseignant qui mise sur un respect réciproque (Barrère, 2001, 2002a, 2002b) est déchu et la dissymétrie relationnelle est accentuée (Pachod, 2013). C'est ainsi que les tensions identitaires professionnelles entrainent des balancements réflexifs qui invitent aux transformations (Rondeau, 2017).

9.1.2.2. Parce que la subjectivité construit et déconstruit

> À de nombreuses reprises, les allers-retours entre mon journal de bord et mes autoconfrontations m'ont permis de peser le poids qu'avait ma subjectivité tant en ce qui a trait à ma sensibilité, à mon interprétation ou à mon intervention. Dans cette même veine, la compréhension qu'avaient les six participantes aux entretiens oscillait incessamment entre leur expérience antérieure et leur vécu actuel. C'est peut-être la raison pour laquelle, comme moi, elles dénoncent ou perpétuent certains biais subjectifs noués à leurs expériences et à leurs croyances. Pourtant, de cette subjectivité

émane de la culpabilité. En effet, tout au long de ma collecte de données, je cherchais à comprendre les raisons pour lesquelles je ressentais une brise de culpabilité[41] chaque fois que j'attribuais des étiquettes d'enfants immatures, irrespectueux, bébé, etc. à mes élèves. M'interdirais-je, au nom du professionnalisme, quelconque forme de jugement de valeur? Si tel était le cas, comment créer un lien de proximité prenant appui sur une appréciation subjective et tenter de conserver un idéal aseptisé pour perpétuer un positionnement neutralisé?

À titre d'exemple, certains sont sensibles à ce qu'une intervention trop ciblée puisse présumer du racisme (ex. : 20 novembre 2018 gr. A; JDB 29 mars 2019; EB, EP) ou être le fruit d'une interprétation enjointe à une historicité certaine (EA; EK). D'autres comme moi se questionnent à savoir si des réprimandes trop fréquentes laissent croire à une forme d'injustice (21 novembre 2018 gr. A; 14 novembre 2018 gr. B; EA ; EB ; EH). Certains peuvent interpréter des commentaires trop directs comme des jeux de pouvoir (EB; EM), alors que d'autres reconnaissent que les particularités et les susceptibilités de chacun nuancent nos interventions (1er novembre 2018 gr. B; EH; EK).

Selon Dupeyron (2014), une enseignante ou un enseignant est une professionnelle ou un professionnel qui vit « une expérience constante avec tout son être, dans un double mouvement permanent d'extériorisation qui donne sens et organisation au monde perçu et d'intériorisation qui rencontre l'autoaffectivité profonde de soi » (p. 39). Conséquemment, divers retours sur soi-même forment un « effort d'appropriation de l'expérience passée qui nous hante émotionnellement » (Moreau, 2012, p. 260). Si les incidents nichent au cœur de subjectivités individualisées, cet effort est essentiel pour mettre en valeur l'historicité sous-jacente aux incidents (Causer et collab., 2009).

Au fil des négociations entre les sphères sociales et personnelles, une modélisation identitaire se forme en fonction d'une culture-école et selon la résonance que les incidents ont avec nos expériences passées (Rush et Fecho, 2008). Étant donné qu'une personne « se forge une identité professionnelle pour soi qui ensuite est négociée avec autrui » (Faulkner, 2015, p. 3), la subjectivité change la compréhension des incidents. Selon Moreau, il n'est pas étonnant qu'un

[41] Parce que le mot *brise* réfère au vent périodique qui souffle en alternance sur le littoral, j'ai choisi d'utiliser l'expression *brise de culpabilité* pour décrire le va-et-vient de mon sentiment de culpabilité.

retour sur soi-même entraine de la culpabilité. En effet, l'évocation d'un incident s'effectue souvent en examinant des torts personnels. « Même lorsque notre entendement nous signifie que nous n'y sommes pour rien » (Moreau, 2012, p. 260), nous en faisons parfois une affaire personnelle.

Comme Menard (2019) le suggère, dans des oscillations incessantes entre la subjectivité et la neutralité, c'est aussi peut-être au nom de la vulnérabilité de l'élève qu'il y a parfois tentative de suspendre une subjectivité personnelle et association entre un idéal de neutralité, un accompagnement vers l'autonomie et une distanciation par rapport aux normes sociales du milieu d'origine ou, encore, une émancipation sociale et intellectuelle de l'élève.

> Certes, de nombreuses prémisses justifiant les écarts, tant dans mes réflexions que dans les entretiens, servaient de fil conducteur vers l'arrimage de mes positionnements. Même s'ils me paraissent paradoxaux, ils se rejoignent dans le processus digestif qui s'opère à la suite d'un incident. En effet, c'est par de multiples tentatives que j'ai nuancé continuellement mes propos, oscillant entre ma subjectivité et un idéal de neutralité. Aux premiers abords, mes réflexions tendent vers une description d'un goût amer, une interprétation irrespectueuse de l'agir; néanmoins le processus ne s'arrête pas là. Des recherches de sens adoucissent mes interprétations. Selon moi, les représentations sont en perpétuelle mouvance et, souvent, l'incident se déplie dans le temps et macère dans les estomacs[42].
>
> J'ai lié certains comportements à de l'irrespect, mais jamais de manière unique. En accordant la priorité aux discussions, et ce, même si comme moi, Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria et Patricia constatent que le manque de temps entrave parfois la possibilité qu'elles adviennent, elles et moi tentions de médier en aparté nos compréhensions d'un incident. Ce faisant, toujours dans l'interactivité, nos représentations des incidents vécus demeurent dans une dynamique qui les construit et les déconstruit.

[42] J'utilise le verbe *macérer* dans son sens littéraire (« rester trop longtemps dans un état désagréable » (Larousse, 2020, s. p.) parce que selon mon vécu, les incidents peuvent tourmenter une personne pendant un certain moment. Puis, considérant que *déplier* signifie « étendre quelque chose, l'ouvrir, le mettre à plat alors qu'il était plié » (Larousse, 2020, s. p.), s*e déplier dans le temps* est employé pour illustrer le fait que l'incident peut s'étendre dans le temps, mais aussi que sa compréhension peut s'ouvrir et se révéler à nous.

> J'ai aussi remarqué la prégnance qu'avait ma bienveillance : dans le feu de l'action, je cible davantage le respect de l'intégrité des élèves au détriment de la mienne. Ainsi, plusieurs réflexions empreintes de culpabilité, de *j'aurais dû,* de *je devrais* et de *je devrai* dignes d'un confessionnal, ont été recueillies. J'ai constaté lors des six entretiens que ni mes collègues ni moi, après un temps réflexif, ne qualifions de méchancetés relationnelles les écarts de comportements. Ces écarts, nous tentons de les comprendre et nous les justifions tous avec résilience. Cet accent mis sur l'élève approfondit, à mon sens, la compréhension d'un incident dans sa singularité. Donc, je me représente les diverses tentatives de justifications comme une recherche apportant un certain baume.

Un processus réflexif guide les réflexions des enseignantes et des enseignants vers une compréhension des comportements perturbateurs. Selon Razer (2017), ces comportements sont perçus par les membres du personnel enseignant comme de la non-reconnaissance quant à ce qu'ils investissent dans la création d'un lien. Ce souci quant à la reconnaissance est d'ailleurs remarqué par d'autres chercheuses et chercheurs (ex.: Barrère, 2002a, 2002b, 2003, 2007, 2017; Pouromid et Manerian, 2018). Mes données nuancent donc les conclusions des chercheuses et chercheurs ci-haut nommés en levant le voile sur une continuité réflexive. À titre d'exemple, avec un soupçon de dissemblance par rapport aux écrits de Barrère (2002a; 2002b), l'accent ciblant certains individus dans la description des incidents ne semble pas être au service d'un processus que les membres du corps enseignant mettent en branle afin de se déculpabiliser. Ces descriptions ne servent pas non plus à externaliser un conflit pour se déresponsabiliser face à une insatisfaction professionnelle comme le propose Cattonar (2006). Le recours à des mécanismes de protection dans le vif de l'action ne s'effectue pas de façon généralisée comme le suggèrent Bailleul et Obajtek (2018). C'est plutôt a posteriori et avec résilience (Petiot et collab., 2015; Razer, 2018) que les incidents sont réfléchis pour que perdure l'engagement auprès de l'élève, et ce, au nom du principe d'éducabilité (Meirieu, 2012).

Aussi, les données de ma thèse nuancent les écrits de Carra et Boxberger (2018) qui suggèrent que les membres du corps enseignant perçoivent les écarts de conduite comme de l'irrespect. De plus, à la différence des écrits de Barrère (2002), les écarts de comportement ne sont pas simplement représentés comme de la méchanceté relationnelle. Ces élans interprétatifs

sont certes présents, mais jamais de façons réductrices au sein de mes données. Comme Wallace et Priestley (2011) le soulignent, les discussions dénouent plusieurs situations. Malgré un manque de temps pour qu'elles aient lieu, un engagement de la part des enseignantes et des enseignants leur permet de rechercher l'équilibre avec leurs valeurs (Ogien et Quéré, 2006).

Ces nuances, notées entre mes résultats et les écrits scientifiques, s'expliquent probablement par mon choix méthodologique qui, plutôt que de ne prendre qu'une simple photo de l'incident, considère sa dynamique dans une collecte de données s'échelonnant sur une année scolaire complète. Ce faisant, l'émergence de précisions, de réparations, d'intercompréhension, etc. est possible et rectifie le vécu qui se déroule tout autant au quotidien que dans la continuité d'une année scolaire.

> Lors des captations vidéo, j'ai observé que je redirigeais l'attention vers la matière afin d'éviter qu'un incident ne s'envenime. À mon sens, entre la distance et l'engagement dont je fais preuve, mes données sont aussi marquées par ma résilience.

Afin de négocier entre des contraintes contextuelles ou des prescriptions qui déséquilibrent une recherche de congruence, il importe de noter que selon Baildon et Sim (2009) et Liyanage et collab. (2015), les professionnelles et les professionnels de l'enseignement peuvent avoir tendance à demeurer dans les tranchées du programme qui leur est bien familier plutôt que de se mettre en danger au sein d'interactions incertaines. Plus précisément, cette stratégie d'évitement rappelle les résultats d'études démontrant qu'une priorité est accordée au programme plutôt qu'au développement des pédagogies encourageant la pensée critique (Baildon et Sim, 2009) ou à celles qui font référence au pragmatisme derrière un tabou (Liyanage et collab., 2015) plutôt que de nommer une prescription qui rend l'enseignante ou l'enseignant mal à l'aise ou qui l'oblige à faire fi d'une partie de son identité (Menard, 2019). Trouver un positionnement entre neutralité et subjectivité incite assurément à réfléchir tant à la vulnérabilité de l'élève qu'à celle du personnel enseignant lorsque survient un incident.

9.1.2.3. Parce que l'individualisation exacerbe la vulnérabilité

> En cours de recherche, je me demandais si le fait de jouer mon rôle en dissimulant ma vulnérabilité n'était pas une façon de lâcher prise sur un incident tout en ayant le

> contrôle sur les constructions que je me fais de moi-même. À titre d'exemple, en fin d'année, alors qu'en matinée j'étais en train d'analyser la captation vidéo de l'incident du 10 avril 2019 et que j'ai été témoin de l'intentionnalité derrière le commentaire de Léa, j'ai été informée en après-midi par ENS12 des difficultés que cette élève vivait sous son toit. Lorsque j'ai été mise au courant de la situation familiale de cette élève, j'ai alors ressenti un grand soulagement! D'une part, sans justifier ses écarts, ces informations m'expliquaient l'ambiance qui régnait chez elle et me permettaient de comprendre sa réalité. D'autre part, j'étais fière d'avoir fait preuve de bienveillance à son égard. Malgré les micros-agressions que j'avais subies, je lui avais offert mon aide, mon attention et mon écoute à multiples reprises en faisant fi de ma vulnérabilité au profit de la sienne.
>
> Ce constat m'a amenée à réfléchir à mon positionnement par rapport à l'autre qui se fait parfois au détriment de moi-même. Comme Patricia et Béatrice le nomment explicitement, j'ai remarqué que je dissimulais ma vulnérabilité… Ce faisant, ne serais-je pas en train d'entériner le fait que l'irrespect ponctuel peut être pardonné par une enseignante ou un enseignant miséricordieux? Ne serais-je pas en train d'exemplifier l'indulgence dont l'humain doit faire preuve face à autrui pour disculper, être le rédempteur des offenses? Ne serais-je pas en train de reproduire un processus du pardon sans avoir réfléchi à la réparation que devrait commander l'irrespect?
>
> Il en découle une mise à distance, parfois illustrée par une porte fermée (EP), une carapace (EP, EM, EA) ou du sang froid (Incident du 21 mars gr. A) et une récurrence des positionnements conseillant de ne pas le « prendre personnel » (EB, EH, EM, EP, EK, EA, 21 mars 2019 gr. A), de prendre une distance (EB, 21 mars 2019 gr. A), de prendre du recul (1er février 2019 gr. B). Ces positionnements sont paradoxaux, car les six collègues interrogées m'ont aussi confié se laisser affecter, à un moment ou à un autre, par rapport à une situation… ou à certains élèves.

Selon Lallement (2019), le travail crée des constructions identitaires qui individualisent les difficultés. Parce que les problématiques sont dorénavant individualisées (Carra et Boxberger, 2018; Périer, 2004), cette représentation de soi empreinte de culpabilité est la conséquence de cet appel aux ressources personnelles (St-Vincent, 2012). Face à un public hétérogène (Barrère,

2002b; Cattonar, 2006; Dubet, 2002; Tardif, 2012), plutôt que de prêter attention aux possibles conditions difficiles, le danger est de renvoyer, à un membre du personnel enseignant qui ne parvient pas à tenir sa classe, le tort de ne pas disposer à titre personnel de « ce fameux talent » (Renaut, 2006, p. 1167).

Reposant entièrement sur des qualités personnelles, un positionnement autoritaire, dans une recherche constante de la collaboration de l'élève, épure la relation éducative de la fonction protectrice et une mise à distance s'avère nécessaire (Barrère, 2001, 2002a, 2002b).

De plus, les tensions, rattachées à des représentations de la professionnalité ainsi qu'à des idéaux de neutralité s'entremêlent aux représentations de soi que l'on construit (Lallement, 2019). Ces représentations sont aussi contextualisées dans un système de sécularisation (Barrère, 2002b). La sécularisation louange le contrôle de soi et de ses propres affects (Barrère, 2002b). Donc, un rapport à l'autre idéalisant la neutralité se réfléchit aussi dans un rapport à soi parce que dans une profession où domine le modèle du praticien réflexif, une mise à distance et une réponse neutralisée sont vénérées (Maroy, 2006). Certes, ce modèle met l'accent sur l'auto-analyse et sur le pouvoir qu'une personne tire du fait qu'il peut se changer lui-même… Toutefois, le contrecoup est que ce modèle individualise les problématiques et cet état de fait exacerbe la vulnérabilité de la praticienne ou du praticien réflexif (Cattonar et Maroy, 2012).

9.2. Les tensions au sein des transformations du travail

Le travail enseignant s'est complexifié et intensifié (Tardif, 2012). En ce temps qualifié de post-taylorisme où règne la valorisation de l'autonomie et de la collaboration des travailleuses et des travailleurs au profit d'une réponse différenciée au besoin de la clientèle (Lallement, 2007), voyons maintenant comment ceux-ci se retrouvent à vivre de possibles incertitudes et ambiguïtés. En tant que travailleuses et travailleurs en cette ère contemporaine, les membres du personnel enseignant doivent être efficaces (Le Prévost, 2010; Nault et Lacourse, 2016) et aussi engagés (Carra et Boxberger, 2018; Périer, 2004), responsables et motivés (Durand, 2012; Faulkner, 2010). Cette seconde section répond à cette question : quel rôle jouent les transformations du travail au regard des tensions représentées lors d'incidents critiques en salle de classe?

9.2.1. Un travail en contexte post-taylorisme dans un cadre scolaire post-bureaucratique

Dans une logique post-tayloriste qui bat son plein depuis les années 1990, le sentiment de travailler dans l'urgence est palpable au sein d'un contexte qui individualise les compétences (Piotet, 2007). En cette ère, l'offre de services et les interventions sont posées au nom du bien-être du client. L'engagement que le travail requiert assure la qualité des interventions en s'ajustant à leurs attentes (Piotet, 2007). La responsabilité incombe aux travailleurs : si avoir du doigté ou faire preuve de générosité forment des petits détails qui peuvent faire la différence, cette personnalisation entre en tension avec une recherche de normalisation des prestations (Faulkner, 2010; Maroy, 2006, 2008).

Quant au travail enseignant plus spécifiquement, le cadre scolaire post-bureaucratique décentralise les processus de décision (Maroy, 2006, 2008). L'autonomie du personnel enseignant se voit augmentée et de nouvelles pratiques de collaboration s'avèrent dorénavant souhaitables. Ainsi, il faut envisager qu'il n'y a pas eu une diminution de la « qualité » du côté des travailleurs, mais plutôt une omniprésence d'exigences… C'est la raison pour laquelle Tardif (2012) affirme que le travail enseignant s'est complexifié et considérablement intensifié. Au nom de l'efficacité, voyons comment ce cadre, axé sur le clientélisme et sur la collaboration, oriente le travail enseignant vers un cadre commun (Corriveau et collab., 2009) et met en tension les membres du personnel enseignant soumis à des indices de déprofessionnalisation (Cattonar et Maroy, 2012).

9.2.1.1. Parce que le clientélisme se déploie dans un contexte individualisant et prônant l'égalité

> Voulant donner un sens à mon travail et m'engager dans une recherche de congruence, j'ai vécu de la frustration en cours d'année à maintes reprises parce que lors d'incidents, j'ai souvent eu l'impression de ne pas avoir ni le temps ni les moyens à ma disposition pour intervenir… Démunie, je devais lâcher prise ou m'engager personnellement pour trouver l'équilibre entre mes idéaux d'égalité et mes conditions de travail.

Le culte de la règle doit être dépassé : le client doit être accueilli dans son unicité en considérant ses désirs et ses besoins (Piotet, 2007). Ce faisant, il est vrai qu'il serait risqué de

représenter une travailleuse ou un travailleur à l'image du personnage de *l'allumeur de réverbères* de Saint-Exupéry (1943). C'est ainsi qu'un ton clientéliste cadre avec l'ère post-taylorienne actuelle (Lallement, 2007). À l'image d'un citoyen collaborant au vivre-ensemble, les travailleuses et les travailleurs sont sommés de prendre des responsabilités (Detchessahar, 2019). Toutefois, dans un modèle où les compétences des actrices ou des acteurs sont individualisées, les moyens qui sont mis à la disposition de ceux-ci sont parfois absents de la réflexion (Cattonar et collab., 2010).

Sans disposer des ressources nécessaires pour agir sur leurs conditions de travail, ils n'ont ni les moyens ni le temps de définir collectivement les impondérables invisibles de leur travail (Detchessahar, 2019). Conséquemment, épurer la composante « être capable » des attentes de responsabilisation (Lallement et Zimmerman, 2019, s. p.) revient, en quelque sorte, à déresponsabiliser la travailleuse ou le travailleur (Clot, 2019). Cela dit, ce constat va à l'encontre de l'axe qui prône l'individualisation des réponses aux besoins des élèves.

De plus, à cette contrainte quant aux moyens s'ajoutent des attentes de rendement organisationnelles. À titre d'exemple, certains aspects du travail demeurent visibles et exposent les membres du corps enseignant (Barrère, 2002a, 2002b). Prairat (2013) explique cette tendance par le fait que les établissements doivent désormais répondre à une demande de transparence. Dans ce travail qui expose, la pression quant à la visibilité qui repose sur le dos du personnel enseignant sert à pallier le déclin de la pleine confiance dont jouissaient jadis les établissements scolaires (Barrère, 2002a, 2002b). Également, cette exposition est accentuée par des cibles de rendement (comme les bulletins des écoles) qui rendent désormais visible une part des compétences des enseignantes et des enseignants (Cattonar et collab., 2010).

Depuis 1998, les bulletins des écoles secondaires du Québec[43] sont publiés. Ces bulletins exacerbent la tendance vers la reddition de compte et obligent les membres du corps enseignant à penser en terme individualiste pour répondre aux divers besoins des élèves tout en accordant la priorité à la collectivité (Maulini, 2004). C'est ainsi que de s'engager individuellement et de manière efficace, au profit de chacun ou de l'égalité, met en tension les professionnelles et les professionnels de l'enseignement québécois (Léveillé et Dufour, 1999). La préoccupation que tous

[43] Le *Bulletin* des écoles secondaires du Québec publie des indicateurs de rendement des écoles afin de permettre aux parents, aux membres de l'administration scolaire d'écoles, aux enseignantes et aux enseignants, aux élèves et aux contribuables de comparer les rendements entre les écoles (Institut Fraser, 2018).

les élèves suivent une seule et même règle en même temps et l'impératif que les multiples mouvements individuels ne perturbent pas la collectivité épuise les membres du personnel enseignant (Tardif et Lessard, 1999). Ceux-ci trouvent difficile de négocier leurs interventions entre les différents rythmes d'apprentissage et leur individualisation (Léveillé et Dufour, 1999). Léveillé et Dufour (1999) définissent l'individualisation comme la réaction rapide face à des incidents. Selon eux, il s'agit d'« intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée, éviter tout affrontement public avec [une ou] un élève perturbateur et savoir stimuler les retardataires » (p. 529). Ces incidents peuvent se présenter en co-occurrence et s'enchevêtrer rapidement (Léveillé et Dufour, 1999; Tardif et Lessard, 1999). Afin que règne dans les classes un climat propice à l'apprentissage (Lessard et Schmidt, 2011), les interventions doivent s'inscrire entre efficacité et égalité (Le Prévost, 2010). Toutefois, sans en avoir les moyens, les professionnelles et les professionnels de l'enseignement doivent pallier ces écarts au nom d'une responsabilité individualisée (Lallement, 2019). Le seul pouvoir d'action demeure celui que l'on a sur soi-même (Cattonar et Maroy, 2012).

> Dans ce contexte, il n'est pas étonnant qu'ENS9 ou qu'ENS11 et moi laissions la surcharge de travail nous engloutir et tentions de nous dépasser jusqu'à la limite de l'épuisement. De surcroit, le poids de cette responsabilité individualisée me parait d'autant plus lourd lorsque les médiations sont empreintes de subjectivité. À titre d'exemple, lors de la relecture de mes verbatims portant sur les écarts d'Adeline ou de Léa, je me culpabilisais et cherchais à peaufiner mes interventions. En discutant avec ENS26, je réfléchissais : pour quelle raison ai-je tendance à remettre en question mes interventions quand les comportements des élèves s'écartent de la norme scolaire? Je trouvais lourd ce poids du *j'aurais dû plutôt faire cela* !

La prégnance du règne de l'efficacité, qui responsabilise dans ce contexte où le pouvoir s'établit subjectivement, donne l'impression que les interventions peuvent sans cesse être améliorées (Englund et Frostenson, 2017). Cela dit, l'individualisation néglige une part importante sous-jacente à l'efficacité du travail : la qualité de service dépend aussi des ressources organisationnelles auxquelles ont accès les travailleurs (Faulkner, 2015). D'une part, l'autonomie exigée fait que les travailleuses et travailleurs ne se contentent plus d'obéir en silence et prennent

dorénavant la parole; d'autre part, s'ils ont la liberté de choisir les modes opératoires, ils n'en ont pas toujours les moyens (Faulkner, 2010). Sans avoir les moyens de ses ambitions, le culte du rendement[44] est pourtant entériné (Piotet, 2007). Le danger de ce culte est qu'en niant l'existence de son environnement et des ressources réelles (Piotet, 2007) et en individualisant le rendement des professionnelles et professionnels de l'enseignement (Englund et Frostenson, 2017), ceux-ci voient leur valeur remise en cause (Ball, 2003). Conséquemment, une amère solitude peut être perpétuée et la vulnérabilité de chacun peut en être exacerbée (Monjo, 2012). Les travailleuses et les travailleurs de l'univers scolaire se retrouvent donc en tension entre le désir de répondre à la demande avec efficacité, sans toutefois que l'organisation lui en donne les moyens (Tardif et Lessard, 1999; Tardif, 2012). Conséquemment, ils s'engagent dans un travail parfois invisible, parfois ostentatoire, en faisant preuve d'un jugement empreint de leur subjectivité (Guéguen et Malochet, 2012; Monjo, 2012).

9.2.1.2. Parce que la collaboration en contexte d'obligation de service pèse sur le pouvoir d'éduquer et intensifie le travail

> Au cours de l'année 2018-2019, j'ai certes vécu des défaillances matérielles (ex. : incident du 5 octobre 2018 groupe B). Cela dit, ce sont les écarts motivationnels (ex. : incident du 21 mars groupe A) qui m'ont poussée à réfléchir. J'ai noté, à plusieurs reprises dans mon journal de bord, que je n'avais pas l'impression d'en faire assez. Je me demandais si l'empan de mes responsabilités ratissait trop large, si la médiation entre ma responsabilité et mes idéaux de justice d'une éducation se voulant égalitaire était trop accablante… Conséquemment, j'ai souligné dans mon journal de bord que les ajustements que j'effectuais me demandaient un engagement. Toutefois, cet engagement, par sa nature individualisée, expose ma vulnérabilité.

Si une professionnelle ou un professionnel est un expert qui diagnostique les difficultés et propose aux élèves la stratégie la plus efficace pour qu'ils apprennent (Legault, 2006), c'est donc l'accès au savoir qui aide ceux-ci à intervenir avec compétence. En enseignement, cet accès au

[44] Par rendement, Ball (2003) fait référence à un mode de régulation basé sur des jugements et des comparaisons afin d'en mesurer l'efficacité.

savoir est incertain et il serait utopique de penser pouvoir connaitre tous les besoins de chacun des élèves à chaque instant. Il n'en demeure pas moins que le travail de l'enseignante ou de l'enseignant est de faire travailler les élèves. Par voie de conséquence, il est impératif d'envisager le rapport au travail qu'entretiennent les élèves comme de possibles altérations à celui des membres du corps enseignant (Barrère, 2002b).

> Dans mon journal de bord audionumérique, j'ai remarqué qu'au cours d'incidents critiques que j'ai vécus, je souhaitais l'imposition sans l'opposition… comme si mon autorité se réduisait *à faire vouloir*. Dans l'espoir de contrôler leur travail, ENS5, ENS6, ENS9, ENS11, ENS12, Kim et moi partageons indubitablement une même représentation : pour que l'élève travaille, sa motivation est la clé! Pendant 1 h 15, nous tentons donc de transformer cette obligation sociale, ce temps d'incarcération (EK), en un intérêt subjectif. Voulant sans cesse résoudre les problèmes qui surviennent, accompagner ou tenter de motiver les élèves qui ne s'engagent pas en dépit d'efforts constants, nous mettons l'accent sur l'importance de la planification. À titre d'exemple, ENS5 l'associe à la cause de ses incidents en gestion de classe ou, encore, ENS6 en parle tel un levier pour motiver ses élèves. Pour ma part, au fil de l'année, j'ai rapidement constaté que le mot *planification* était présent à tous les jours dans chacun des verbatims de mon journal de bord audionumérique.
>
> Il est vrai que l'enseignante ou l'enseignant doit « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEES, 2001, p. 57). Toutefois, à mon sens, le travail va bien au-delà de cette norme explicite pour éduquer : éduquer dépasse l'application de moyens. Les élèves ne peuvent être simplement familiarisés aux procédures. Entre des principes (ex. : respect de la convention collective) et des valeurs (ex. : adapter une planification pour satisfaire aux intérêts des élèves), comprendre l'engagement exige, selon moi, l'approfondissement des tensions liant la planification au contrôle et à la motivation.

Sans atteindre jamais une pleine satiété (Périer, 2004), la responsabilité de la motivation scolaire est attribuée à l'enseignante ou à l'enseignant (Galand, 2006). Conséquemment, une

oscillation entre la responsabilisation et la distanciation traduit une tension pernicieuse (Galand, 2006). D'une part, le recours à diverses techniques visant à susciter la volonté d'apprendre valorise la compétence enseignante. La planification devient l'ingrédient clé de cette volonté d'apprendre. D'autre part, la planification demeure un aspect technique du travail. Elle fait sentir en contrôle, capable de motiver les élèves… Et donc, entérine un sentiment de compétence (Galand, 2006). Toutefois, cet investissement s'effectue au prix d'une négociation incessante entre le trop peu de temps reconnu pour effectuer cette planification et le temps personnel (Goodchild et collab., 2013). Maubant et collab. (2013) souligne cette consécration vouée à la planification malgré la fatigue et l'épuisement :

> l'enseignement est un service offert à autrui et, si son efficacité peut être remise en cause, ce sont ses compétences et son utilité sociale qu'une professionnelle ou qu'un professionnel cherche à préserver en déployant son temps et son territoire d'exercice au-delà des temporalités et des espaces fixés par son établissement. Cette logique de la culpabilisation des professionnelles et des professionnels les conduit à allonger leur temps de travail, les incite à rapprocher, voire à fusionner leurs espaces professionnels et leurs espaces privés, ce qui contribue à produire chez eux des insatisfactions et souvent un fort sentiment d'impuissance dans l'action, voire d'incompétence dans le travail. (p. 97)

Le fait que quelques élèves ne veulent pas faire les exercices demandés constitue un irritant récurrent (Alimorad, 2014). Comme une représentation d'une altération au travail (Barrère, 2002b), les désengagements estudiantins mettent en tension le pouvoir d'éduquer convoité par l'enseignante ou l'enseignant et la collaboration parfois forcée des élèves. Cette tension n'est pas liée à un deuil quant aux représentations d'élèves idéalisés comme le suggèrent les écrits de Cattonar (2006) et de Bailleul et Obajtek (2018). Cette tension résonne plutôt avec une « impossibilité plus ou moins consentie » qui affecte la représentation des compétences professionnelles (Barrère, 2002a, p. 67). Autrement dit, le fait que le travail enseignant dépende de la collaboration des élèves pèse sur les épaules des membres du personnel enseignant qui voient la représentation de leur efficacité menacée (Barrère, 2002b).

> En misant sur le lien que nous créons avec les élèves, Arielle, Maria et moi (17 avril 2019 gr. A; 17 octobre 2018 gr. B; 9 novembre 2018 gr. B) cherchons la collaboration de ces derniers. En même temps, elles et moi sommes au courant des

> dangers de ce potentiel glissement et nous cherchons à éviter ce culte de l'amour dans une représentation prônant la neutralité de l'enseignante ou de l'enseignant (EA; EM; 20 novembre 2018 gr. A; 14 novembre 2018 gr. A; 1er février 2019 gr. A; 28 février 2019 gr. A.; 21 mars 2019 gr. A; 29 octobre 2018 gr. B; 20 novembre 2018 gr. B; 31 janvier 2019 gr. B; 20 mars 2019 gr. B). Ne pas vouloir se faire aimer, mais plutôt vouloir faire aimer leur matière (EK; EA), agir dans l'intérêt du jeune (EB; EH) ou, encore, vouloir qu'ils apprennent d'abord et avant tout (EP; EM) sont des propos qui nuancent ce jeu collaboratif.
>
> Entre engagement et distanciation, j'ai malgré tout l'impression de devoir faire usage de moi : j'use de mille prouesses pour favoriser leur bien-être dans ma classe : tisane-littéraire, anecdotes de voyage, confidences humoristiques familiales, autodérision à propos de mes compétences informatiques, etc. En cohérence avec cette représentation, ENS5 conseillait à un autre, qui avouait avoir des difficultés dans un de ses groupes, de raconter des histoires personnelles à ses élèves afin de favoriser un lien avec eux. Dans cette même lancée, ENS20 et ENS27 affirmaient taquiner leurs apprentis pour les garder réveillés le matin. Même si la dynamique motivationnelle ne peut se réduire à des facteurs exclusifs à l'élève, au personnel enseignant ou à l'environnement familial et scolaire, toujours est-il que les propos de ces membres du corps enseignant ainsi que ceux d'Arielle, de Béatrice, d'Heidi, de Kim, de Maria et de Patricia font de multiples va-et-vient entre une individualisation de cette responsabilité motivationnelle et le devoir de se distancer.

L'éducation est « un service obligatoire pour l'usager » (Barrère, 2017, p. 23). C'est donc dans une certaine interactivité nécessitant le consentement des élèves qu'un membre du corps enseignant, ne pouvant pas forcer quelqu'un à apprendre, est assujetti à la collaboration des élèves : une enseignante ou « un enseignant ne travaille pas sur des élèves, mais avec et pour des élèves » (Tardif Lessard, 1999, p. 69). Dans un processus inégalitaire, la collaboration est empreinte de rapports de pouvoir. L'escalade des attentes et les idéaux du métier que chacun se construit font que les membres du personnel enseignant « tendent à surtravailler » en s'engageant (Maroy, 2006, p. 126). L'engagement, essentiel à la motivation des élèves (Sarrazin et collab., 2006) intensifie le travail (Maroy, 2006). Donc, l'intensification n'est pas justifiable simplement par une

quantification du temps de travail, mais bien par un biais qualitatif qui complexifie les tâches enseignantes plus sociales, plus administratives et plus engageantes individuellement (Maroy, 2006).

Si l'engagement volontaire des élèves est requis (Galand, 2006), l'engagement de l'enseignant ou de l'enseignant l'est tout autant : il doit faire usage de soi (Barrère, 2002a). En effet, le travail requiert que la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant devienne elle-même « une technique de travail, c'est-à-dire un moyen en vue de fins » (Tardif et Lessard, 1999, p. 287).

Ainsi liées au lien affectif, ni la collaboration ni la motivation ne peuvent être approchées dans une vision unitaire. Certes, une panoplie d'éléments expliquent les tensions quant à cette collaboration et à cette motivation. Selon Galand (2006), il faut tenir compte de l'état affectif, du sentiment de compétence, des représentations de l'utilité d'une tâche et du sentiment d'autonomie. Cependant, selon Prairat (2013), le poids de la responsabilité incombe aux professionnelles et aux professionnels de l'enseignement alors qu'il devrait être partagé. Ce chercheur souligne cette importance en lui réservant une place centrale dans sa définition de l'enseignement : enseigner est un art gouverné de règles qui vise à faire apprendre, à donner un sens à l'expérience et à se déployer dans une relation aux multiples *co* : co-activité, co-*labeur*, co-relation.

Dans cette collaboration où le *co* est inégalitaire, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est donc d'influencer temporairement une volonté (Prairat, 2013). Pour préserver le sentiment de liberté de cet usager captif (van Zanten, 2002, p. 95), Renaut (2006) décrit la tendance à laisser croire à l'élève qu'il se trouve dans un processus partenarial. Conséquemment, c'est sous l'égide de la collaboration que se déguise une dynamique charismatique au potentiel tyrannique (Pélabay, 2006). Oui, tyrannique! Car une profession se fondant sur un modèle à domination charismatique engendre une certaine forme de tyrannie (Pélabay, 2006) : qui ne connait pas le fameux adage *les pires tyrans sont ceux qui savent se faire aimer*? Ce positionnement va d'ailleurs à l'encontre de la recommandation du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant qui suggère que l'authenticité soit « irréconciliable avec la séduction, quand celle-ci exprime le piège et le leurre» (COFPE, 2004, p. 20).

9.2.1.3. Parce que des indices de déprofessionnalisation obligent l'usage de soi

> À maintes répétitions, mes résultats mettent en évidence l'impondérable « usage de soi » dont traite aussi Barrère (2002a, p. 15) et qui entre en jeu lorsqu'un fossé se creuse entre les idéaux personnels et collectifs. Cet usage de soi est mis en branle lorsqu'ENS9, qu'ENS12 ou qu'ENS28, comme moi, dévouent un temps démentiel à la planification des leçons et au développement du matériel pédagogique. Cet usage de soi est aussi nécessaire lorsqu'Arielle, qu'ENS8 ou qu'ENS24, comme moi, font fi d'un cadre normatif commun au profit d'une congruence entre leurs interventions et leurs valeurs. En levant le voile sur les contraintes qui entravent l'autonomie professionnelle, mes données mettent au jour des indices qui déprofessionnalisent notre travail.

Il est attendu que l'enseignante ou l'enseignant doit « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEES, 2001, p. 57). C'est dans un esprit de collaboration que les professionnels de l'enseignement doivent travailler pour répondre aux besoins diversifiés des élèves (Cattonar et collab., 2010).

Entre l'aspect managérial véhiculé par l'État, qui propose les réformes et met en œuvre un cadre scolaire visant l'efficacité, et une professionnalisation voulant mettre l'accent sur la responsabilité et l'autonomie des membres du corps enseignant, les contradictions génèrent des tensions (Cattonar et collab., 2010). En effet, en cette ère post-bureaucratique, l'autonomie professionnelle individuelle s'érode (Maroy, 2008). Obligées de s'inscrire dans un travail d'équipe, les pratiques professionnelles sont soumises à une certaine forme d'encadrement (Maroy, 2008). Les résultats de la présente thèse soulèvent des tensions qui mettent l'accent sur la matérialité et sur les normes professionnelles qui encadrent les interventions éducatives.

9.2.1.3.1. La matérialité

> Mes incidents sont grandement empreints de descriptions qui portent sur le matériel pédagogique : mes incidents ne traitent pas uniquement de ce qui se passe en salle de classe, mais aussi de la question *avec quoi*. À l'instar de Kim, d'ENS28 et

> d'ENS30, j'y perçois une réelle satisfaction qui soutient ma motivation professionnelle. Quant au choix de notre matériel pédagogique, ENS12 et moi accordons la priorité à notre liberté de choix, et le prix de cette liberté se traduit par une représentation d'un litige entre une dite collaboration et l'autonomie professionnelle.

L'aspect matériel de la profession est une trace visible de la compétence, surtout dans le cadre d'un travail où c'est l'enfant qui reçoit les services et où le parent est en mesure d'estimer l'efficacité des services (van Zanten, 2002). De plus, la matérialisation calme les insécurités par rapport à notre sentiment de compétence (Ogien et Quéré, 2006). Autrement dit, ces matériels pédagogiques ne sont pas des objets extérieurs, mais s'harmonisent plutôt avec « nos capacités corporelles » (Ogien et Quéré, 2006, p. 119). Ces matériaux sont les outils auxquels nous nous fions et leur usage devient, « une sorte de déférence » (Ogien et Quéré, 2006, p. 119).

Le choix de ce matériel peut être épineux : d'une part, il est vrai aussi que de recourir à du matériel préexistant, comme le suggèrent les résultats de Pouromid et Manerian (2018), fait gagner du temps; d'autre part, Goodnough (2001) identifie certaines tensions lors de l'arrimage commun des matériels pédagogiques. Selon Ogien et Quéré (2006), comme un « pouvoir faire » (p. 119), ce matériel fait partie de la corporalité des enseignantes et des enseignants et les impositions peuvent être vécues comme des contraintes physiques.

9.2.1.3.2. Les normes professionnelles

Dans un autre ordre d'idée, en plus de cette déférence, il faut réfléchir à l'impact que peut avoir la collaboration sur les valeurs qui se retrouvent à faire « l'objet d'un contrôle social » (Barrère, 2002a, p. 11). Certes, autour d'un objectif commun se construit un collectif (Maubant, 2014) et les représentations des compétences croisent les idéaux collectifs. Ceux-ci déterminent les orientations des actions : « notre système de valeurs qui s'incarnent dans les normes » devient institutionnalisé (Barrère, 2002a, p. 11). En ce qui a trait à la gestion de classe, l'institutionnalisation de certaines valeurs se traduit par une impression de jugement. Dans ce cas, l'indiscipline demeure un tabou qui peut discréditer notre sentiment de compétence et, par le fait

même, nécessite un traitement silencieux au prix de la préservation d'une image positive de soi (Barrère, 2001, 2002a).

Face aux désordres scolaires, l'attrait d'une coalition cohérente que promeuvent des chercheurs comme Pachod (2013) ou Prairat (2013) est compréhensible. Dans leur tentative de formuler un ensemble de repères modélisant la mise en acte avec tact d'interactions sociales, l'idée de faire front commun devant l'inconfort que suscitent les incidents évite l'exposition de soi (Shapira-Lishchinsky, 2009) et préserve la représentation de soi. Cependant, il serait utopique d'épurer un incident de son caractère situé et complexe (Bucheton, 2009). En effet, alors que la montée en puissance des droits individuels sous l'égide du libéralisme politique requiert la primauté d'une intervention singulière (Renaut, 2011), il est délicat de tenter de réduire l'autonomie professionnelle et d'infléchir d'autres définitions du travail ou de valoriser des exigences exogènes qui engendrent l'endossement de nouvelles normes professionnelles selon Crozier (2000). Ce chercheur ajoute que dans une logique d'imposition, l'enseignante ou l'enseignant risque de sombrer vers de possibles déstabilisations qui disqualifient l'expertise et les pratiques antérieures professionnelles. En imposant une collaboration, une sorte de mathématisation idéale de l'agir, lié à l'objectivation technocratique du modèle des compétences, relègue cet agir « au rang des aléas substantifs » (Dupeyron, 2014, p. 39). Ce faisant, un membre du corps enseignant se retrouve en tension, devant se protéger lui-même de la technocratie scolaire qui épure son agir de son expérience. C'est ce qui explique que plusieurs bricolages s'effectuent à couvert (Clavier, 2012; Renaut, 2006).

> La présente recherche a permis d'accueillir des confidences (ex. : Arielle, ENS24, ENS25) qui révèlent les écarts personnalisés que chacun bricole à sa façon dans le but de favoriser la motivation des élèves ainsi que la création d'un lien entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève. À l'exception de ceux ayant plusieurs décennies d'expérience à l'école (ex. : ENS24), peu de mes collègues, à mon sens, osent exposer explicitement et publiquement l'opérationnalisation de leurs écarts ajustés au détriment du dispositif de solidarité qui a été développé par un noyau de personnes. Ce faisant, mes données me laissent croire que malgré les ajustements que chacun fait à porte close, certaines voix s'étiolent par rapport à l'élan punitif qui règne selon moi dans mon milieu scolaire.

Dans un clivage entre l'humanisme et le béhaviorisme qui perdure, le travail collaboratif promeut certaines valeurs au détriment de celles d'autres actrices et acteurs qui mettent en branle des stratégies de résistance (Couturier et Chouinard, 2008). Donc, des tensions habitent les nécessaires ajustements visant l'arrimage entre les valeurs personnelles et les contraintes qu'un dispositif d'intervention peut engendrer. En effet, devant ce constat, les possibilités réflexives s'en voient peut-être réduites étant donné que certaines voix s'élèvent et que d'autres se taisent.

Conséquemment, la crainte d'un déclin de l'autorité du corps enseignant perpétue l'assentiment silencieux d'un modèle prônant la punition (Carra et Boxberger, 2018) qui s'inscrit à l'inverse de la recherche de l'intérêt de l'élève (Dewey, 2008). Chercher à promouvoir cet intérêt est aussi source de tension : d'une part, les membres du corps enseignant sont responsables de la motivation (Donnay et Verhoeven, 2006; Galand et Bourgeois, 2006) visant l'engagement; d'autre part, se représentant une perte de contrôle, il y a crainte d'une perte de codes communs et d'une imposition d'une doxa (Ardono, 2001). Dans cette situation, le risque est qu'une imposition entraine une certaine forme de violence parce que la prescription de conduites en fonction d'une déontologie se basant sur les compétences met en tension les actrices et « les acteurs, dont on attend qu'ils adhèrent à la norme sans réelle consistance et qu'ils pallient par leurs propres moyens les insuffisances institutionnelles » (Dupeyron, 2014, p. 40).

Bref, les tensions demeurent entre l'éducabilité et la collaboration, entre cet impondérable usage de soi et un dispositif collectif idéalisé (Barrère, 2002a) et l'enseignement ne peut se comprendre comme une prescription imposable à tous. Ce travail nécessite plutôt un cadre qui s'impose au plus grand nombre de situations (Périer, 2004). Selon Périer (2004), un ajustement situationnel, justifié par des besoins individuels, module les interventions qui ne peuvent plus être routinisées ou ritualisées dans un cadre rigide. Il incombe au personnel enseignant de faire preuve de jugement dans ses prises de décision (Bucheton, 2009; Hubert et Chautard, 2002). Cet appel à la subjectivité individuelle se construit dans un cadre aux frontières parfois nébuleuses et incertaines, et toujours empreintes d'une normativité idéalisée. Lallement (2007) et DeTerssac (2011b) précisent que même si de nouveaux dispositifs et de nouvelles injonctions tentent d'encadrer le travail au fil de planifications proactives, l'exigence de la logique compétence, mettant l'accent sur le sens des responsabilités et sur l'autonomie, ne peut plus reposer sur un

savoir-faire et relève davantage du savoir-être dans le quotidien du travail. Résultat, faire usage de soi devient un impératif de la profession (Barrère, 2002a).

9.3. Les tensions au sein des interventions éducatives éthicisées

Les interventions éducatives reposent sur un rapport à l'autre éthicisé, « sur le fait que l'être humain est un être en relation, avec le monde, objets du savoir et différents rapports au monde multidimensionnel, avec les autres et avec soi. Tout est relation ». (Gohier, 2019, p. 2). Aborder l'apport de l'éthique dans le vécu enseignant et reconnaitre l'aspect créatif qui sous-tend les interventions éducatives (Durand, 2012; Joas, 1999) sont des clés importantes parce que l'humain agit sur l'humain (Lenoir, 2009, 2014). Sous cet angle, les tensions sont reliées tant à la relation enseignant-élève (Barrère, 2002a, 2002b; Monjo, 2012) qu'à la négociation entre des valeurs promouvant la justice et la bienveillance (Maillard, 2014). Cette troisième section répond à cette question : quel rôle joue l'éthicisation de la relation enseignant-élève au regard des tensions représentées lors d'incidents critiques en salle de classe?

9.3.1. L'éthicisation de la relation enseignant-élève en cette ère néolibérale

Dans l'interactivité, la situation est essentielle à la compréhension (Nunez Moscoso et Murillo, 2018). Au gré des situations, l'adaptabilité du personnel enseignant devient l'un des ressorts de l'action de la professionnelle ou du professionnel de l'enseignement. Normer les comportements de ceux-ci ne peut se rationaliser à l'image d'une machine que l'on programme (Legault, 2006) et, par conséquent, de la normativité explicite des interventions découlent des tensions déséquilibrant l'enseignante ou l'enseignant qui tend à accorder la priorité à un fondement éthique implicite : la bienveillance (Hanhimaki et Tirri, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2009, 2011, 2016; Shapira-Lishchinsky et Gilat, 2015). Ce faisant, c'est empli de bienveillance que des ajustements continuels (Tardif et Lessard, 1999) relèvent d'un jugement professionnel contextualisé (Hubert et Chautard, 2008).

9.3.1.1. Parce que la bienveillance est une norme implicite

> Une forte prédominance de la bienveillance domine mes récits. C'est le cas dans l'incident du 1er novembre 2018 dans mon groupe B alors que je souligne ma

> bienveillance en opposition à un comportement acrimonieux. En relisant mes données, j'interrogeais mon propre positionnement : voulais-je confirmer que j'ai joué mon rôle avec professionnalisme? Voulais-je justifier que je n'ai pas failli à mes responsabilités malgré l'amertume d'une élève? Dans les entretiens, j'ai aussi remarqué ce souci justificatif introduisant les incidents des participantes aux entretiens. Telle une norme implicite, j'ai l'impression que nous mettons en œuvre diverses médiations dans lesquelles un idéal de bienveillance se juxtapose à une égalité fantasmée.

Le sentiment de responsabilité est souligné par plusieurs chercheuses et chercheurs (Baildon et Sim, 2009; Englund et Frostenson, 2017; Iannucci et MacPhail, 2018; Pouromid et Manerian, 2018). Toutefois, de façon plus nuancée que ne le proposent Tardif et Lessard (1999), les incidents vont au-delà d'une tension entre un sentiment de responsabilité envers l'élève et celui qu'il a envers le groupe.

D'abord, comme le remarque Barrère (2007), dans le cadre de ce service public qu'est l'enseignement et en cohérence avec le courant clientéliste, la pression pour individualiser les interventions est palpable. C'est constamment en fonction des besoins des élèves que les pratiques pédagogiques sont remises en doute (Colnerud, 2015). Toutefois, des considérations éthiques surpassent l'évocation de l'image du client. En effet, l'axe clientéliste devient « un outil de mobilisation et peut constituer une justification à l'investissement personnel » (Faulkner, 2012, p. 28). Ainsi, le service au client se transforme en une mission éthique et justifier la manière de disposer de soi (Faulkner, 2012). Cette disposition repose sur une « soumission consentie inhérente à la confiance » (Ogien et Quéré, 2006, p. 133). Toutefois, elle ne relève pas uniquement de la bienveillance envers l'autre, mais aussi de la vulnérabilité (Ogien et Quéré, 2006).

Ensuite, même si on ne peut contraindre quelqu'un à l'aide d'obligations éthiques, il y a dans la profession enseignante une inconditionnalité de la responsabilité à l'égard des élèves qui dépasse le cadre juridique[45] selon Renaut (2011). Pour ce chercheur, ces termes renvoient au fait que les attitudes du personnel enseignant ne sont pas prescrites par la loi : même si nulle

[45] Il est intéressant de noter que selon Dupeyron (2014), ces attentes de bienveillances sont prescrites par une institution scolaire qui ne fournit ni le soutien nécessaire au personnel enseignant ni les mêmes conditions à ses propres travailleuses et travailleurs.

légalisation n'oblige ces membres à être disponibles, chaleureux et souriants, une norme implicite présume qu'ils en ont le devoir. Comme le suggèrent les résultats de Colnerud (2015) qui soulignent le fait que les membres du corps enseignant suédois privilégient la protection ou les besoins des élèves, c'est dans la relation éducative, préconisant un positionnement empathique et poli (Roorda et collab., 2017; Tatsis et collab., 2018) que la bienveillance et le respect deviennent des incontournables (Bailleul et Obajtek, 2018; Hanhimaki et Tirri, 2009; Razer, 2018).

> Le rôle de protectrice (28 février 2019) ou de maman (EM) se relie selon moi à un positionnement qui donne la priorité à l'empathie et aux besoins des élèves. Dans cette même veine, le souci manifesté pour que les élèves apprennent, leur immaturité (21 mars 2019 gr. A; 14 février 2019 gr. B; EM), leurs déficits d'attention (ENS7), le fait qu'ils soient en recherche (EP), leur processus d'apprentissage (EM) ou, encore, leur besoin d'attention (10 avril 2019 gr. A; 31 janvier 2019 gr. B; 12 février 2019 gr. B) sont autant de raisons qui servent, à mon sens, à justifier l'engagement de ma bienveillance et de celle des collègues auxquels je réfère ci-haut. C'est d'ailleurs au nom de la bienveillance que j'ai fait preuve de souplesse à l'égard d'une élève (2 avril 2019 gr. A), j'ai accepté certains commentaires négatifs (1er février 2019 gr. A; 21 mars 2019 gr. A; 3 octobre 2018 gr. B) et un ton humoristique douteux (10 avril 2019 gr. A; 16 avril 2019 gr. A) ou, encore, j'ai toléré les jeux de *chaises musicales* (2 octobre 2018 au 17 avril 2019 gr. A; 6 septembre 2018 au 13 mai 2019 gr. B) ainsi que les écarts à l'égard du silence (17 octobre 2018 au 13 mai 2019 gr. B).
>
> Cela dit, même si la bienveillance me parait être une norme implicite, elle se déploie à divers degrés. Influencées par le contexte situé des incidents, plusieurs hésitations nuancent les réflexions qui semblent parfois tranchées, parfois négociées (ex. : EB). Aussi, j'ai l'impression que certaines situations tendent davantage vers la justice alors qu'un climat de travail mouvementé ne permet pas aux autres élèves de se concentrer (ex. : EA; EM) ou que les demandes sont trop nombreuses (ex. : V22/11/2018).

Bien que la perspective centrée sur la justice et celle centrée sur la bienveillance soient complémentaires, les multiples positionnements possibles entre ces deux valeurs sont problématiques. Shapira-Lishchinsky et Gilat (2015) et Shapira-Lishchinsky (2016) traitent d'ailleurs des tensions entre l'encadrement offert aux élèves et le désir de développer l'autonomie des élèves; entre la représentation des responsabilités à l'égard de l'élève et de la bienveillance; entre les sanctions collectives et les sanctions individuelles. Comme le proposent les écrits de ces chercheurs, une recherche d'équilibre entre ces idéaux et divers positionnements oscillant entre les axes de la justice et de la bienveillance engendrent des tensions. De plus, toujours située et historicisée, chaque situation est aussi nuancée par la subjectivité de chacun (Bucheton, 2009).

Encore une fois, dû au fait que des choix privilégient parfois le déploiement de la bienveillance, parfois celui de la justice, les interventions éducatives ne doivent pas être balisées qu'en fonction des besoins des élèves (Desjours, 2009; Monjo, 2012; Moreau, 2012). Toutefois, entre des valeurs de respect des droits individuels dans un souci de bienveillance, et celles de respect des droits collectifs sous l'égide de la justice, des tensions demeurent (Colnerud, 2015; Shapira-Lishchinsky, 2009).

9.3.1.2. Parce que le libre choix estudiantin peut s'inscrire en porte-à-faux du pouvoir d'intervention

> Mon positionnement bienveillant au sein des divers incidents concernant Léa m'a fait réfléchir : j'ai changé mes attentes, j'ai lâché -prise, je me suis désengagée… Au prix d'une tension constante entre une reconnaissance bafouée et un principe d'éducabilité piétiné! Dans ce qui me paraissait être une relation à sens unique, le besoin d'appréhender la responsabilité sous-jacente à la construction de la relation ne peut donc pas se réduire à l'espace investi par le personnel enseignant. Toutefois, en cette contemporanéité où chacun est individuellement responsable, je constate que j'ai eu de la difficulté à renoncer à cette responsabilité, et ce, même lorsqu'elle me paraissait injuste par rapport à ma propre vulnérabilité! J'ai l'impression que ma réflexion entourant la vulnérabilité de l'enseignant met à jour une dignité, une humanité négligée.

Pour alimenter la continuation sociétale (Pelabay, 2006), le développement du vivre-ensemble et de la citoyenneté estudiantine justifie le sens même du travail enseignant (Meirieu, s. d.). Toutefois, des tensions entre l'enseignement d'un vivre-ensemble dans une visée collective et la tendance sociétale individualiste remettent en doute le pouvoir sous-jacent à l'intervention au profit de la socialisation (Clavier, 2012). Au nom de la reconnaissance de la vulnérabilité, la relation dissymétrique devrait s'atténuer, et des échanges équilibrés devraient émerger de cette bienveillance. Ce faisant, la reconnaissance aurait un rôle protecteur par rapport à la vulnérabilité (Monjo, 2012). Toutefois, en contexte d'obligation scolaire imposée aux élèves, la réciprocité, qui doit se baser sur le respect, sur l'écoute, sur le dialogue et sur les interrogations qui ponctueraient la relation (Gohier, 2019), est déséquilibrée (Barrère, 2002a. 2002b). Alors que la bienveillance devrait entrainer un sentiment partagé de « coresponsabilité de l'ordre liée à une même fragilité originaire » (Monjo, 2012, p. 244), une tension ressort lorsque l'élève ne s'engage pas dans cette bienveillance réciproque, ne reconnait pas la vulnérabilité de l'autre.

> Au moyen d'une demande de reconnaissance adressée à l'élève, s'excuser parait être un moyen de faire appel à la reconnaissance de l'humanité de l'enseignante ou de l'enseignant selon Heidi et moi (27 novembre 2018 gr. A; 1er février 2019 gr. B). Cependant, lors d'incidents, les participantes interrogées lors des entretiens et moi-même soulignons que la réciprocité relationnelle semble parfois faire défaut. D'ailleurs, d'abord brusquée par le commentaire de Béatrice lorsqu'elle affirme que Léa « s'en *calice* de ta bienveillance » (EB, p. 16), cette participante a tout de même mis le doigt sur une tension importante qui donne l'impression qu'un glissement vers l'injustice peut s'immiscer dans la relation éducative. Comme Béatrice le précisait, les jeunes choisissent les causes pour lesquelles ils éprouvent de l'empathie et ils élisent le personnel enseignant avec lequel ils souhaitent collaborer.
>
> Au nom du respect de leur vie privée, Heidi et moi percevons que cette liberté de choix individuelle permet même à certains élèves d'esquiver les tentatives que peut faire un membre du personnel enseignant pour créer un lien avec eux. Aussi, n'étant pas convaincus par les prestations charismatiques, les élèves peuvent, selon Béatrice et moi, se réserver le droit de refuser la bienveillance du corps enseignant. C'est la

> raison pour laquelle j'ai l'impression que parfois, je me positionne entre un principe d'éducabilité et une « résilience obligée » (JDB, p. 144).

En cette ère néolibérale, la marchandisation invite à penser les services rendus par les professionnelles et les professionnels de l'enseignement à l'image d'un produit que les élèves sont libres de choisir (P. Dalley, communication personnelle, 28 mai 2020[46]). Autrement dit, dans une société marchande où le libre choix domine, l'élève, client, est libre de choisir d'acheter le service que lui offre l'enseignante ou l'enseignant. À l'image d'un vendeur face aux consommateurs, les membres du corps enseignant sont contraints de s'investir pour bâtir la relation afin que leurs services soient choisis, *achetés* par les élèves… *A contrario,* leur travail est mis en péril, car leurs services, qu'importent leurs efforts, risquent d'être *laissés sur la tablette*. Selon Abraham (1972), à l'instar d'une marchandise, les personnes ne vendent pas seulement des marchandises. Elles vendent également une part d'elles-mêmes et développent « l'impression d'être une marchandise » (Abraham, 1972, p. 49).

Legault (2006) nous met pourtant en garde contre une représentation de la relation professionnelle qui se réduirait à une relation vendeur-consommateur. En réalité, elle s'en distingue par le fait qu'elle a pour finalité d'induire un changement (Legault, 2006). C'est dans « la relation d'interdépendance qui existe entre tous les acteurs sociaux, en raison de la finitude, de la vulnérabilité et, en même temps, de leur besoin de soutien et de reconnaissance » (Monjo, 2014, p. 109) que le nœud de la tension se trouve. Partageant une relation aux responsabilités inégales au sein d'une société qui mise sur la capitalisation et la consommation, c'est dans l'attente que chacun participe, que chacun prenne part activement à la vie, que l'on cherche à contrer une certaine tendance vers la passivité, vers le désengagement et vers l'individualisation (Gohier, 2002a).

> Comme ENS5 qui craint de manquer de crédibilité ou comme Béatrice qui, à la lecture de l'incident du 1er février, pensait que je gaspillais ma bienveillance, mon journal de bord révèle que moi aussi je doute parfois : étant incertaine que les graines que je sème pousseront un jour et constatant que ce positionnement m'épuise. Au fil de ces reconstructions, Arielle, Béatrice, Heidi, Kim, Maria, Patricia et moi-même

[46] L'accord de cette professeure a été obtenu avant de citer ses propos.

> nommons cette fatigue, cet épuisement, cette irritation… et malgré tout, nous faisons toutes la promotion de l'importance du lien et de cette bienveillance dans nos propos (selon les situations et à divers degrés).

La dynamique d'individualisation est aussi caractéristique des malaises du travail contemporain selon Faulkner (2010) : dans ce contexte où de nombreuses interventions demeurent invisibles (Guéguen et Malochet, 2012) c'est à la recherche d'un confort relationnel (van Zanten, 2002) ou d'une responsabilité partagée (Guéguen et Malochet, 2012) que les énergies sont déployées avec bienveillance. Toutefois, parce que la satisfaction que l'on retire des relations résulte de l'engagement personnel (Faulkner, 2010), des souffrances peuvent en découler (Dupeyron, 2014). L'importance du lien et de la bienveillance demeure, même si, auprès de certains, ce lien et cette bienveillance risquent de devenir injustice pour les autres (Barrère, 2002a; Carra et Boxberger, 2018).

En somme, dans ce processus où l'engagement est un outil, un flou demeure (Tardif et Lessard, 1999). L'incertitude liée au déploiement de notre bienveillance est accrue (Ogien et Quéré, 2006). Perrenoud (1993) affirme d'ailleurs que sans garantie de réussite, le personnel enseignant s'engage dans une voie de compromis sans cesse reconstruits. Cela dit, lorsque les relations sont investies de manière inégale, conditionnelle ou, encore, marchandée entre les membres du corps enseignant et les élèves, l'engagement et la distanciation qui s'y enchevêtrent exigent une forme de résilience. Celle-ci exige une « transformation de soi » (Dubar, Boussard et Tripier, 2015, p. 16).

Dans un positionnement individualisant la responsabilité, comme le suggère le modèle du praticien réflexif (Cattonar et Maroy, 2012), cette transformation de soi devient un impondérable de la profession. Dans cet espace partagé qu'est la classe, un besoin de confirmer le soi entre en jeu (Lipiansky, 1998). Certes, l'abîme de la problématique réside dans l'inconditionnalité sous-jacente au rôle de l'enseignante ou de l'enseignant à l'œuvre dans la relation éducative.

9.3.1.3. Parce que la mission d'instruction domine la mission de socialisation

> J'ai remarqué, au cours de ma collecte, que je recherchais un certain équilibre entre une bienveillance reconnaissant ma vulnérabilité et une justice répondant au principe

> d'éducabilité. Toutefois, dans mon école, mes représentations me laissent croire que les moyens mis en place mettent l'accent sur l'instruction au détriment de la socialisation et accentuent les déséquilibres entre la bienveillance et la justice. Selon moi, c'est peut-être ce sentiment d'être à court de moyens qui pousse ENS4, ENS10, ENS27 et parfois moi-même à accorder la priorité à la mission d'instruction au détriment de celle de socialisation.

Malgré le fait qu'un principe d'éducabilité doit dominer les univers éducatifs (Meirieu, 2012), plusieurs nuances existent dans cette quête pour trouver l'équilibre entre les idéaux pédagogiques d'une école libératrice qui forme des citoyens et les idéaux sociaux prônés par l'égalité des chances (Cardy, 2003). Même en éradiquant différents déterminants sociaux, l'espoir d'un collectif plus juste entre en dichotomie avec le droit au mérite individuel (St-Vincent, 2012).

L'aspect méritoire, sous une loupe individualiste, est de nos jours mobilisé « pour penser l'école à l'image de la société tout entière comme l'espace d'une pure compétition à l'issue de laquelle les vainqueurs peuvent sans vergogne jouir de leur succès alors que les vaincus sont sans recours possibles renvoyés à la responsabilité de leur échec » (Monjo, 2014, p. 92). Dubet (2006) associe même l'aspect méritoire au cœur des conflits sociaux contemporains. Il qualifie de cruauté cet appel au mérite dans un système qui exacerbe la compétition scolaire. En effet, ainsi calquée sur le modèle d'un espace marchand, l'aspect méritoire exacerbe une compétitivité et l'égalité des chances demeure une fiction inatteignable. La promesse d'émancipation de l'école se retrouve en porte-à-faux. C'est la raison pour laquelle il peut être conflictuel que la reconnaissance soit conditionnelle au mérite dans les systèmes éducatifs (Monjo, 2012).

Devant négocier entre des finalités générales, ambitieuses et parfois contradictoires, les membres du personnel enseignant doivent veiller au bien-être de tous et au respect des différences, chercher à favoriser le succès de tous et à valoriser les forces de chacun ou, encore, agir de façon égalitaire tout en stimulant la compétition (Tardif et Lessard, 1999). Les tensions émanent du fait que les membres de la profession doivent alors hiérarchiser les objectifs selon leurs croyances et leurs valeurs (Tardif et Lessard, 1999). Pour comprendre les rouages de cette hiérarchisation, les écrits de Meirieu (2012) relient le nœud de cette problématique au fait que l'enseignante ou l'enseignant ne peut renoncer à la postulation éthique qu'est l'éducabilité parce que, *a contrario*, il ne pourrait donner un sens à son travail.

9.3.1.3.1. Appui aux apprentissages scolaires

> Que ce soit par mes balbutiements réflexifs, par le développement d'un système de *méritas* ou par les préoccupations formulées au cours de la rencontre portant sur le plan d'intervention, il me semble qu'ENS4, qu'ENS5, qu'ENS10, qu'ENS19 et que parfois moi-même nous représentions l'offre d'aide à l'image d'un troc dans lequel le comportement des élèves servirait de leitmotiv au soutien de son apprentissage. Selon ma compréhension, comme une transaction, les élèves doivent contribuer à l'aspect social (être agréable, etc.) ou prouver leur labeur (aller en récupération, etc.) pour que les membres du corps enseignant soient prêts à leur offrir leur aide en échange.
>
> Même si j'ai noté que les propos des collègues ci-haut mentionnés s'éloignaient parfois de ma représentation du mérite (qui ne devrait pas, à mon sens, être dérisoirement au service d'une compétitivité), plusieurs collègues de mon école, comme ENS6, ENS7, ENS10 ou ENS12, sont volontaires et dévoués en ce qui a trait à l'octroi d'une aide de l'ordre scolaire. J'ai l'impression que nombreux sont ceux qui, comme moi, vont « à l'encontre de principes » syndicaux pour offrir des récupérations sur leur temps personnel pour être « en accord avec leur valeur » (JDB, p. 186).

En se basant sur une connaissance de la différence de l'autre plutôt que sur une reconnaissance de son altérité, une dissymétrie relationnelle serait accentuée par une dissymétrie institutionnelle (Meirieu, s. d.) En effet, Meirieu écrit que l'autre se présente à soi dans une opacité intangible. Puisque cette opacité échappe aux membres du personnel enseignant, ils ne peuvent avoir de pouvoir sur les élèves qui ne sont ni des objets ni des listes d'étiquettes réduisant leurs individualités à un diagnostic. Afin de ne pas instrumentaliser les élèves en difficulté, Meirieu (s. d.) propose de canaliser notre frayeur devant l'altérité et d'accepter l'insécurité qu'engendre une classification éphémère « qui ne permet en aucun cas de réduire l'autre à ce que je dis de lui » (s. d.).

> Les tâches administratives qui découlent de la mise en place d'appuis à l'apprentissage scolaire donnent l'impression de surcharge : au milieu de la gestion de papier, de dossiers informatisés, de clés USB et de courriels, la sensation de

> dépassement étouffe des collègues comme Maria qui remarque que son travail s'est intensifié depuis que plus de la moitié de ses élèves du programme régulier ont un plan d'intervention. L'apport négatif de ces tâches invisibles a d'ailleurs été souligné lors de la réunion portant sur le plan d'intervention.
>
> Quant à la satisfaction du travail bien fait, Patricia et Maria dénotent que dans un milieu plurilingue, et ce, même si elles savaient déjà qu'elles faisaient bien leur travail, elles constatent que leurs élèves sont de plus en plus en échec. Selon moi, devant des élèves démotivés et malgré l'épuisement occasionnel, Kim, ENS11, ENS12, ENS30 et moi peaufinons avec acharnement nos planifications. Ainsi, face à un idéal d'égalité déchu, devant un manque d'emprise sur les résultats, ces collègues et moi-même semblons nous rabattre sur les moyens. Soutenus par l'orthopédagogue, c'est en effet dans cette direction que j'ai l'impression que nous nous engageons en ce qui a trait au domaine scolaire.

Une tendance qui responsabilise individuellement consolide ce que Meirieu (s. d.) qualifie d'engagement individuel éthique en cohérence avec un principe d'éducabilité. Toutefois, malgré la bienveillance portée à l'égard des élèves en difficulté d'apprentissage dont traite Périer (2004), ces tâches invisibles engendrent des irritants (Munir et collab., 2017). Au-delà de certains irritants apparents, un engagement généreux demeure (Meirieu, s. d.). Répondant aux attentes de servitude volontaire projetées sur les travailleuses et travailleurs, les membres du corps enseignant essaient tant bien que mal de combler certains écarts en offrant leur bienveillance et leur temps au profit de l'apprentissage de tout un chacun (Durand, 2012) à travers leur engagement.

Selon Monjo (2012), la continuité du travail est possible grâce à l'accent mis sur les moyens. Cette tendance est aussi appuyée par les écrits de Meirieu (s. d.). À titre d'exemple, ce chercheur mentionne que l'attente d'une autonomie dont devraient faire preuve les élèves domine l'univers éducatif parce que cette autonomie est un moyen. Plus précisément, promouvant l'autonomie de l'élève, nous cherchons à « donner à chaque élève les moyens de se construire dans une démarche collaborative » (Monjo, 2012, p. 242). Ce faisant, il y a confirmation du projet « socio-éducatif individualiste, compétitif et productiviste » d'une école qui met l'accent sur l'atteinte d'une efficacité (Bélanger et Farmer, 2012, p. 175).

9.3.1.3.2. Appui aux apprentissages sociaux

> Comme le dit Béatrice, la différenciation ne vise pas seulement la réduction des écarts scolaires; elle cible aussi des écarts comportementaux. Selon mes représentations, toute une autre construction entoure l'offre aux élèves nécessitant de l'aide d'ordre social. *A contrario* de la bienveillance affirmée précédemment, j'ai remarqué que les positionnements se nuançaient quant à l'encadrement requis. J'ai l'impression que dans mon école, ce volet de la différenciation n'est plus de l'ordre de la justice pour l'élève, mais de l'autre de l'injustice qu'un comportement fait subir aux autres élèves et au personnel enseignant. D'ailleurs, au fil de mes échanges, j'ai eu l'impression que les élèves semblaient parfois être représentés comme responsables de leurs écarts et, par voie de conséquence, mériter une sanction. À mon sens, le recours à la sanction va de pair avec ce sentiment de ne pas avoir les moyens pour enseigner le savoir-vivre et le respect qui sont au cœur de plusieurs de mes incidents. Ce manque de moyens a aussi été souligné, entre autres, par Maria, Arielle et Kim.
>
> Dans ce sens, si j'ai mentionné avec récurrence mon attente déchue par rapport à l'autonomie des individus formant mon quatuor féminin dans mon groupe B, je me suis aussi souvent résolue à admettre que j'avais l'impression de faillir à ma responsabilité d'éduquer… d'être limitée dans cet enseignement de l'autonomie. Somme toute, mes interventions visant le vivre-ensemble cadraient avec les représentations de mes devoirs par rapport à mon rôle. Béatrice, Maria, Kim, Heidi rappellent d'ailleurs cette attente de leur profession en affirmant que les professionnelles et les professionnels de l'enseignement forment les citoyens de demain.

Au nom du « devoir d'éduquer » (Pelabay, 2006, p. 1182), il est de la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant de s'assurer de transmettre certaines valeurs fondatrices de l'humanité (Meirieu, s. d.). Si ce devoir d'éduquer autorise l'acte d'enseigner, le temps et les moyens nécessaires pour développer la capacité estudiantine à s'autogérer au nom « de la continuité du monde » sont déficitaires (Pelabay, 2006, p. 1182). Comme l'écrit Renaut (2011), le souhait est d'initier les élèves à cette « teneur normative de la vie en société » (p. 93) que requiert le vivre-ensemble. Cependant, sans indice d'efficacité ni de résultats avérés, les interventions

semblent affaiblies par des écarts de valeurs qui laissent dubitatifs quant à leurs capacités d'une pensée collective. Clavier (2012) dénote d'ailleurs que depuis la fin des années 1990, les élèves sont désengagés de tout sentiment d'appartenance collective. L'individualisme qui s'en découle s'oppose à la citoyenneté en privilégiant une logique de relations subjectives : d'une part, les élèves (comme le personnel enseignant) intériorisent des valeurs; d'autre part, en salle de classe, des écarts prennent place alors que chacun entretient ses propres logiques. Conséquemment, si ces relations subjectives se construisent dans l'école, lieu de vie où l'expérience scolaire valorise désormais la promotion de l'actrice et de l'acteur, elles s'effectuent, en revanche, au détriment de l'autorité institutionnelle. Toujours selon Clavier (2012), la discipline traditionnelle, remplacée par la socialisation spontanée, se construit dorénavant à partir d'une intériorisation des normes qui ne sont plus uniquement imposées par l'établissement. Donc, les écarts de conduite mettent sous tension la socialisation qui jadis était associée à la discipline scolaire, mais qui de nos jours s'oppose à une « conquête statutaire incessante » (Périer, 2004, p. 53).

Dans cette socialisation en tension, un écart contentieux se crée entre les vouloirs, les attentes et les pouvoirs des enseignantes et des enseignants selon Shapira-Lishchinsky et Gilat (2015). Ainsi, l'appel aux moyens, à une utopique autonomie dont devrait faire preuve l'élève (Meirieu, s. d.), engendre encore une fois de possibles difficultés à lâcher prise qui relèveraient peut-être d'une dérive compassionnelle de la bienveillance (Monjo, 2012).

> Comme Heidi qui aborde en classe le texte d'Alphonse Daudet, la soumission dont font preuve tant la chèvre de Monsieur Séguin que l'élève face aux contraintes scolaires forge sa volonté pour un avenir assuré et assumé. Pour tenter de comprendre une situation et les limites de leur rôle lors d'incidents qui relèvent du vivre-ensemble, Patricia, Heidi et Béatrice font allusion au contexte familial. Pour ma part, c'est en interrogeant mes propres attentes que j'ai reconstruit mes représentations. Après maintes interventions, j'ai compris, dans le cas de Fanny qui apprenait que l'on était censé garder le silence à la bibliothèque ou de Rachel qui pensait qu'un membre du corps enseignant devait se fâcher pour avoir le silence, que les acquis de mes élèves s'appuyaient sur une représentation que j'avais à l'égard de leur autonomie. Une fois mes attentes déchues, j'ai réalisé que leur manque d'autonomie faisait obstacle au positionnement de guide que je souhaitais avoir. Certes, j'étais souvent certaine d'agir

> pour le mieux et je devais me rassurer en me rappelant mes intentions. J'avais toutefois l'impression d'être sans moyens : autres que mes interventions répétitives et mon engagement dans des discussions en aparté qui alimentent la construction d'un lien, c'est empreint d'espoir dans une réciprocité affaiblie que je me suis engagée dans une recherche d'équilibre entre l'exercice du contrôle et l'espace réfléchi pour enseigner le vivre-ensemble, et ce, *a contrario* d'une culture-école dans laquelle il me semble que plusieurs scandent les mérites de la punition.

La responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant, intrinsèquement liée à la nature de leur tâche, fait écho au perfectionnisme (Gohier, 2012; Maillard, 2014; Renaut, 2011; Thiaw-Po-Une, 2006). Dans une dissymétrie consentie, l'intervention éducative doit encourager l'apprentissage des comportements adéquats ou l'accoutumance aux contraintes d'une vie sociale éventuelle (Barrère, 2003, 2017). La régularité, l'obéissance et l'application dans leur travail scolaire dont les élèves doivent faire preuve à l'école servent à leur devenir citoyen (Barrère, 2003, 2017). Dans l'école sanctuaire que décrit Dubet (2010b), cette soumission est souhaitée par les membres du corps enseignant qui voient l'éducation comme garante de liberté.

Toutefois, pour être reconnue par un bénéficiaire, l'autorité « présuppose une référence idéale commune » (Prairat, 2013, p. 174). D'une part, en recherche de reconnaissance, la socialisation se heurte à l'éthos culturel des membres du corps enseignant (Périer, 2004). Entre « les interactions dans la classe et ce qui se joue au-dehors » (Périer, 2004, p. 53), la provenance de l'élève et le fait que sa famille partage ou ne partage pas une vision commune avec l'école créent un clivage ou, *a contrario*, une harmonie (Dubet et Martuccelli, 1996; Dubet, 2007). Dans le cours de cette socialisation incertaine, un processus de deuil par rapport à un public scolaire qui nécessite des adaptations s'opère (Maroy, 2006). L'« exigence sociale d'intériorisation de la norme », ne peut faire fi de « l'arrière-plan de significations déjà instituées » (Bélanger et Farmer, 2012, p. 175-176). Donc, parce que l'autonomie nécessite le recours à des savoirs objectivés, il est incongru de s'attendre à ce que les élèves fassent preuve d'une « autonomie préexistante » (Lahire, 2001, p. 159). D'autre part, en filigrane des interventions, l'imposition est inéluctablement empreinte d'un perfectionnisme paternaliste (Maillard, 2014). C'est peut-être ce qui explique la réticence d'une collaboration de la part de ces élèves. En effet, dans une conception éthique néolibérale, ne pas nuire à autrui et accorder la même valeur à chacun sont des devoirs que l'on

s'impose à soi-même sans « police » éthique (Renaut, p. 239). Lorsque certains élèves n'agissent pas en démontrant une maitrise de ce rapport éthique à soi, l'obligation d'imposer de l'extérieur une valeur de respect engendre une coercition. Ce positionnement coercitif ne respecte pas l'égalité des personnes (Maillard, 2014) et conséquemment, cette individualisation des comportements fragilise les liens sociaux (Renaut, 2011). Empreint d'un jugement éthique professionnelle, ces situations entrainent de l'insécurité chez ceux qui en ont la responsabilité (Renaut, 2011), car les moyens pour socialiser sont discrétionnaires à chacun (Tardif et Lessard, 1999).

De surcroit, en plus de porter l'odieux d'imposer une vision d'un respect d'autrui et de devenir la source d'empêchements, les interventions se teintent d'accumulations, voire d'exaspérations… Dans une certaine mesure, les émotions cristallisées peuvent engendrer des réactions précipitées et faire émerger chez les élèves un sentiment d'injustice (Carra et Boxberger, 2018). Si tel est le cas, les interventions renforcent le désengagement des élèves alors que les relations s'ombragent de négatif (Roorda et collab., 2017). Conséquemment, une tension se crée : d'une part, les interventions nécessitent un engagement personnel de la part du corps enseignant (Tardif et Lessard, 1999); d'autre part, le lien affectif s'irrigue de cette négativité et l'engagement, nécessaire aux apprentissages sociaux, se suspend.

Quant à la punition, elle agit à titre symbolique dans une quête cherchant à préserver l'autorité (Carra et Boxberger, 2018), mais paradoxalement, elle se heurte à l'idéal d'un développement de l'autonomie chez l'élève, car elle perpétue leur dépendance (Lahire, 2007; Meirieu, s. d.) Pour que le personnel enseignant ne devienne pas une béquille et n'entrave pas l'autonomie des élèves, il faut chercher à éviter ce piège pédagogique (Lahire, 2007) parce que l'angle punitif n'est pas porteur de sens (Archambault et Chouinard, 2004).

En résumé, ma recherche incite à porter attention au dédoublement des objectifs qui touchent à l'instruction et à la socialisation des élèves, et ce, en considérant le large contexte (social, éducatif, institutionnel, politique, historique et économique) dans lequel la profession enseignante évolue. À l'image d'un système réactif où « nous ne savons pas former des élèves vraiment autonomes » (Meirieu, s. d.), la priorité donnée aux apprentissages scolaires plutôt qu'aux apprentissages sociaux est critiquable : l'apprentissage du métier d'élève (Barrère, 2002a; Perrenoud, 1996; Rayou et van Zanten, 2004) se rattache à l'aspect méritoire sans qu'un enseignement explicite soit réfléchi de manière proactive et conséquemment, face à la barbarie des élèves ayant envahi l'école, sans appartenir à la bourgeoisie à qui elle se destinait, les écarts entre

les élèves maitrisant leur métier d'élève et ceux qui se retrouvent sans aide pour apprendre se creusent. Ce faisant, les injustices, dans un système scolaire où l'aspect méritoire demeure en filigrane de l'investissement personnel, se perpétuent (Dubet, 2002). Quant au poids qui repose sur les épaules des professionnelles et des professionnels pour pallier ces écarts, Durler (2015) avait aussi remarqué dans son ethnographie qu'une contradiction existait : sans que les membres du personnel enseignant en aient ni les ressources ni les conditions pour amener les élèves vers cette autonomie, cette expectative quant à l'autonomie des élèves demeure. De façon individualisée, dans les cas où une enseignante ou un enseignant déploie des efforts incommensurables, ce labeur d'asservissement s'explique peut-être par une motivation pour contrer l'injustice… Dans l'espoir que celle-ci se résorbe grâce à des interventions empreintes de bienveillance (Monjo, 2014).

10. Conclusion : Ma plénitude effervescente

Dans cette autoethnographie, j'ai approfondi les incidents critiques que j'ai vécus en 2018-2019 alors que j'enseignais en français en secondaire IV dans une école en région frontalière du Québec. J'ai abordé mes représentations des tensions que j'ai construites en cours d'incidents critiques dans ma salle de classe et examiné les similitudes et les distinctions entre celles-ci et celles de collègues oeuvrant dans mon école. J'ai étudié ces tensions à la lumière d'écrits scientifiques traitant de l'identité, du travail et de l'éthique.

Certes, en contexte post-bureaucratique prônant le modèle du praticien réflexif, la posture éthique enseignante ne peut être entièrement libérale puisqu'en un sens, une valeur et une fonction sociétale sont attribuées au travail (Cukier, 2018a; 2018b). Vivre-ensemble nécessite au plan social des valeurs de référence relatives au dévouement, à l'entraide et à la générosité (Renaut, 2011). Le recul progressif de l'autorité traditionnelle exige toutefois de développer une authentique culture de l'éthique (Renaut, 2011) puisque les valeurs sont maintenant individualisées et potentiellement conflictuelles (St-Vincent, 2010, 2012). Il faut donc repenser les possibles articulations en termes de créativité éthique.

En guise de conclusion, je formule quatre recommandations, mais tout d'abord, je me permets de remettre les pendules à l'heure pour quiconque aurait lu cette thèse en se construisant une image atterrée, consternée ou catastrophée de ma profession. Certes, les récits des incidents évoqués révèlent une lourdeur émotive où règne un ton culpabilisant. Toutefois, il faut se rappeler qu'un incident pouvait avoir une durée de moins de quelques secondes. De plus, même si les descriptions de ces quelques secondes mettent en lumière des aspects de la profession qui sont souvent abrogés dans les descriptions du vécu enseignant, ces incidents ne peuvent en soi être compris comme étant un portrait complet de notre travail. En effet, un pan rempli de relations positives, de réussites, de fous rires partagés, de regards complices, d'émerveillements, etc. embellissent mes journées. Il ne faudrait donc pas comprendre une description d'un incident ayant duré moins d'une minute et généraliser cette mise en tension en omettant les autres interactions qui se sont déroulées pendant les 74 autres minutes d'une période. De plus, il faut s'arrêter aux dates pour réaliser que certains incidents, nonobstant certaines récurrences, sont plutôt hebdomadaires, mensuels ou annuels... que quotidiens.

Malgré cela, la pertinence de ces incidents n'est pas en reste puisqu'il est vrai que ces incidents peuvent tourmenter, à tort ou à raison, au point d'assombrir les pensées… Au point de me faire dire que « c'est à cause d'incidents comme ça que des fois je me dis que j'aimerais quitter l'enseignement » (JDB, p. 44). Ces quelques secondes peuvent en effet avoir un impact de plusieurs heures dans mon for intérieur dû à la résonnance que je leur octroyais et aux tensions inhérentes à la contemporanéité de mon travail.

Pour conclure cette thèse qui m'a amenée non seulement à décrire et à comprendre les tensions de ma profession, mais aussi à les vivre en toute plénitude, je dois souligner que cette expérience m'a fortifiée. Désormais, je souhaite répandre l'effervescence de mes idées.

En ce qui a trait à mes recommandations, je débute en rappelant que les incidents rapportés mettent en lumière le fait que l'imposition de limites semble être un nœud important générateur d'incidents dans les écoles de nos sociétés démocratiques capitalistes (St-Vincent, 2010). Ces limites, sous une forme d'autorité renouvelée, engendrent des tensions au sein de l'agir professionnel (Tardif et Lessard, 1999). En effet, dans ce contexte contemporain, les interventions éducatives se doivent « au minimum de ne pas entrer en contradiction avec l'égalité et la liberté démocratique » (Renaut, 2006, p. 1166). Ce faisant, comme Razer (2017) le souligne, l'imposition de limites revêt diverses formes selon les intentions entre la préservation de l'autorité ou l'imposition au nom d'un perfectionnisme certain. Carra et Boxberger (2018) parlent d'ailleurs d'un possible glissement si la sanction devient un symbole préservant l'autorité. Dans mon école, mes données révèlent que tous ne sont pas sur la même longueur d'onde sur le sujet. Conséquemment, je formule une première recommandation : l'intervention éducative ne doit pas être normalisée au point d'en épurer le jugement professionnel éthique. Elle doit demeurer contextualisée et laisser place au jugement éthique et à l'autonomie du personnel enseignant. Léger et Rugira (2009) ajoutent que

> l'évacuation de cette dimension de l'éthique dans la sphère éducative relègue [l'enseignante ou] l'enseignant au rang de technicien, d'exécutant, les privant ainsi de son statut de sujet responsable et de ses réflexions essentielles. (p. 199)

Donc, pour éviter que des indices déprofessionnalisent les interventions, plutôt que d'imposer des schémas d'intervention, octroyons l'espace et le temps aux enseignantes et enseignants afin qu'ils puissent réfléchir et développer des schèmes guidant leurs interventions. À titre d'exemple, la création de communautés d'apprentissage professionnelles ciblant l'émergence

et le renforcement de schèmes réflexifs guidant les interventions éducatives pourrait être encouragée. Certes, de nombreuses communautés d'apprentissage professionnelles voient le jour dans mon école, mais à ma connaissance, elles s'orientent uniquement vers les aspects didactiques de l'enseignement. Il serait souhaitable que ces communautés d'apprentissage professionnelles enrichissent « la gamme de savoirs savants ou de savoirs d'expérience dont dispose le sujet » et qu'elles contribuent « à l'émergence ou au renforcement de schèmes permettant leur mise en œuvre dans l'action » (Perrenoud, 1996, p. 177). Ainsi, à la place de hiérarchiser les positionnements entre justice et bienveillance, cet espace réflexif construirait autant « des moyens de lecture que des outils d'action » (LeBoterf, 2002, p. 145). Ces schèmes sédimenteraient une cohérence aux significations partagées et aux valeurs permettant une hétérogénéité des degrés tout en conservant des ancrages communs.

De manière complémentaire à cette première recommandation, il est à noter qu'une représentation de l'enfant, le positionnant comme un semblable porteur des mêmes droits et libertés, exige une transformation de l'autorité des membres du personnel enseignant. Ces membres doivent considérer que ni la seule force d'un contrôle autoritaire ni la coercition ne peuvent forcer la participation des élèves. De plus, cette dissymétrie ne peut pas reposer entièrement sur les droits et les devoirs (Mattéi, 2019). Un travail bien fait exige une créativité au service d'un certain équilibre relationnel. C'est d'ailleurs pourquoi Monjo (2014) suggère de compenser la fragilité par une relation empreinte de bienveillance. Pourtant, malgré cette bienveillance, malgré l'engagement dans l'établissement d'une relation, mes incidents quotidiens illustrent qu'il n'y a pas de *recette magique*! Si le sentiment de vulnérabilité est associé au lien entretenu avec l'élève, il semble que plus la relation est authentique, pire l'impact peut être (21 mars 2019 gr. B; EK). Moreau (2012) recommande de s'impliquer soi-même dans la relation pédagogique et d'exposer sa propre vulnérabilité en affichant son humanité, capable d'être touché et blessé. Selon ce chercheur, cette exposition appelle à la protection mutuelle et est garante du respect de chacun. Cependant, comme Heidi le nommait, qu'en est-il des élèves qui refuseraient cette relation? La remise en question de ce potentiel rappelle la dissymétrie de cette relation... mais aussi, la dissymétrie en ce qui a trait au sentiment de responsabilité! C'est la raison pour laquelle, deuxièmement, je recommanderais que la formation sociale des élèves soit inhérente au soutien mis à leur disposition, et ce, à l'image du service offert en ce qui a trait à leur apprentissage scolaire. Ce type d'offre doit s'éloigner d'une « technicisation du social » (Abdallah-Preitceille,

2008, p. 17) et d'une moralisation des comportements. Inspirée des propos d'Abdallah-Preitceille (2008), plutôt que de viser la cohésion, je suggère que ce soutien se déploie dans une réflexion portant sur les valeurs communes qui entrainent une cohérence. Selon cette chercheuse, dans une éthique de l'altérité, il faudrait mettre en place « un processus de rationalisation de la réflexion appuyée sur une discussion argumentative comme prélude à des choix et à un engagement » (Abdallah-Preitceille, 2008, p. 23). Il faudrait aussi reconnaître l'altérité de chacun des élèves et « admettre qu'il y a une expression propre et donc comprendre qu'il n'est pas moi ou qu'il n'est pas les autres. Il est un autre. La classe est donc, tout comme la société, un lieu où s'exprime la diversité, où vivent plusieurs *autres aux parcours singuliers*. » (Abdallah-Preitceille, 2008, p. 23) Conséquemment, les interventions visant le soutien au développement social devraient transformer sans soumettre ni induire le reniement de soi (Lorius, 2016).

Un soutien au développement social dans une posture d'accompagnement au sein de la classe pourrait être mis en place. Repenser la primauté accordée à l'efficacité en éducation (Demers, 2016) au bénéfice d'une dimension émancipatrice (Moreau, 2008), et plus spécifiquement dans le domaine de la gestion de classe, favoriserait une posture d'accompagnement (Lorius, 2016). Ainsi, la gestion de classe ne devrait pas être une « modalité de réaction à des comportements inadaptés d'élèves » (Lorius, 2016, p. 67), mais plutôt une modalité au service du cheminement de chacun:

> si l'on prend comme exemple la (fréquente) situation où la classe comprend (génère ?) des élèves désintéressés, perturbateurs voire agressifs, l'éducateur peut décider de rappeler avec force les obligations comportementales liées communément au bon déroulement d'un cours et, dans le même temps, réagir en exhortant les élèves à l'implication. Cette forme de réponse (que nous appellerons « structurante ») est acceptable en tant qu'elle rappelle à juste titre le fait que rien n'est possible sans la participation de l'élève et qu'il n'est pas envisageable d'appartenir à la communauté scolaire sans un respect minimal de son registre de normes. Pourtant, une attitude tout aussi légitime peut prendre en compte avec plus de souplesse le fait que certains élèves n'adhèrent pas aux formes de travail proposées. Sans rien modifier sur l'exigence d'une implication, une attitude « aidante » peut tenter de comprendre pourquoi cette implication est absente et comment faire pour la générer (en recherchant les centres d'intérêt de l'élève, en adaptant la difficulté des tâches ou exercices…). (Lorius, 2016, p. 68)

Aussi, un soutien au développement social lors d'ateliers au sein de la classe pourrait être réfléchi. En effet, il serait intéressant d'offrir du soutien aux enseignantes et aux enseignants qui abordent explicitement le vivre-ensemble dans le cadre de leurs cours. À titre d'exemple, afin de faciliter le déroulement d'ateliers de discussion, les groupes pourraient être à effectif réduit ou

des enseignants pourraient être déployés en soutien. Ainsi, les enseignants seraient plus disponibles pour jouer le rôle d'accompagnateur dont traite Lorius (2016).

Finalement, plutôt que de punir à répétition les élèves perturbateurs, il serait pertinent de réfléchir à cet encadrement sous l'angle de l'autorégulation. En plus de faire preuve de maitrise de soi, l'autorégulation invite à porter un regard sur soi en reconnaissant ses habiletés et ses ressources (Shanker, 2012). De plus, selon Shanker (2012), les élèves doivent apprendre à reconnaître les facteurs qui leur font vivre du stress. À mon sens, ce processus pourrait faire l'objet d'une modélisation pour tous. Cela dit, pour les élèves qui se révèleraient sensibles à la tension que peut créer une confrontation solitaire face à leur difficulté (Cosnefroy, 2010), l'ajout de tuteurs pourrait être envisageable. « Le soutien d'autrui apaise » (Cosnefroy, 2010, p. 8) et la présence de tuteurs au sein de ce processus d'autorégulation offrirait un espace d'interactions sociales qui réguleraient leurs émotions et faciliteraient la démarche.

Bref, de manière proactive, l'offre d'ateliers sensibilisant explicitement au savoir-vivre ou, encore, l'accès à des temps de tutorat individualisé axé sur les apprentissages sociaux allègeraient le poids qui repose en ce moment sur le corps enseignant. De surcroit, s'engager dans une offre de service au profit des élèves ne maitrisant pas leur métier d'élève favoriserait aussi une éducation plus juste dans un système où une dimension méritoire semble dominer.

Quant à l'aspect méthodologique, même si j'ai hésité à m'engager dans ce protocole très personnel, je suis convaincue d'avoir fait le bon choix. L'avantage de plonger au cœur de ma subjectivité laisse entrevoir une intimité professionnelle peu abordée à ma connaissance. Aussi, ce choix m'a permis de me représenter moi-même plutôt que de me sentir « colonized by others and subjected to their agendas or relegated to the role of second-class citizens » (Richards, 2008, p. 1724, cité dans Mendez, 2013). J'ai parfait ma compréhension de ma culture professionnelle et mis des mots sur les tensions que je vivais. Malgré cet apport émancipateur, je dois vous avouer que l'image que j'avais de moi-même, mon *identité pour soi*, s'est confirmée ou s'est infirmée (Dubar, 2010) à la suite des commentaires de mes collègues. Dans un souci de livrer mon expérience avec transparence, j'ai accepté que les mots me mettent à nu et sans cesse, je me demandais ce que le lecteur en penserait : est-ce que mon intervention était *trop*… est-ce que mon intervention n'était *pas assez*? D'ailleurs, la hantise de partager mes écrits m'a habitée tout au long de cette thèse, car ces récits confirmaient aussi mon identité pour autrui, soit l'image que je

souhaitais que les autres aient de moi (Dubar, 2010). C'est probablement la raison pour laquelle j'ai vécu beaucoup de stress tout au long de cette collecte et de cette écriture: d'une part, je tenais à me livrer avec authenticité, mais de l'autre, cette authenticité devenait une menace à ma représentation de moi-même.

Alors qu'une de mes collègues me reprochait de *ne pas être assez*, en cette année scolaire 2019-2020, une des élèves décrites dans mes incidents se retrouvait dans sa classe. Après quelques mois d'école, cette collègue a reconnu cette élève. Elle était venue vers moi et m'avait serré affectueusement l'épaule en affirmant :

- Ah! Là, je te comprends tellement!

De l'extérieur, il était facile de se positionner et de qualifier de *trop* ou de *pas assez* certaines interventions!

De plus, j'ai été surprise par les confirmations ou par les infirmations lors de mes autoconfrontations. Un biais subjectif nuançait les représentations que j'avais de mes incidents : mes impressions de *trop* ou de *pas assez* affluaient face à ce miroir en deux dimensions. Ces nombreux écarts entre mes représentations et les analyses de mes vidéos m'amènent à interroger tant mes représentations en cours d'incidents que les représentations qu'ont mes collègues de leurs propres incidents. Toutefois, plutôt que de chercher à réduire les distorsions entre mes résultats et une vérité qui, sous un angle positiviste, devraient se rapprocher d'une réalité observable, je considère que cette subjectivité fait partie à part entière de mon expérience et de celle de tout membre du corps enseignant. En effet, mes vidéos renforcent l'idée qu'en cours d'incident, notre fatigue, notre vigilance, notre souci d'éducabilité, etc. se nichent au cœur de l'incident et complexifient l'octroi d'une réponse sans appel : la subjectivité est le nœud de l'aspect critique qui crée l'incident pour soi-même!

Malgré les nombreuses limites et critiques rapportées dans mon chapitre portant sur la méthodologie, l'autoethnographie « répond au critère de pertinence » [traduction libre] (Waldorf, 2004, p. 415) et à la lumière des fruits de mes constructions énactées, je suis convaincue de la pertinence de mon choix. J'ai d'ailleurs mis un effort considérable à écrire les récits des incidents m'impliquant. J'ai tenté d'utiliser les mots qui me semblaient les plus justes possible pour décrire ce qui me paraissait être des constructions fidèles à mes représentations.

En cours de processus, la pression de l'exposition de soi a été contrebalancée par la valorisation qu'a entrainée mon travail auprès de collègues qui reconnaissent leurs expériences

dans mes récits. Cette reconnaissance a été pour moi source d'émancipation (Lallement, 2007) et m'a aidée à m'affranchir de mes impressions de préjugés. D'une certaine façon, l'axe introspectif et narcissique qui est souvent identifié comme étant une limite de cette méthodologie semble avoir été compensé par la résonnance que mes récits ont eue en cours d'année, et ce, tant lors des entretiens que lors de mes échanges dans l'école. À coups d'exclamations, les *c'est tellement ça,* les *ah oui,* les *c'est vrai, toi aussi tu vis ça,* les *heille penses-tu que* et les *t'as tellement raison* ont soutenu la qualité évocatrice d'une recherche autoethnographique qui permet la mise en mots de tensions non formulées et l'engagement dans des réflexions partagées. Ce tour d'horizon, revenant sur les apports méthodologiques de ma recherche, inspire ma troisième recommandation.

Après cette année de recherche pendant laquelle la lourdeur émotive m'est apparue en filigrane, je comprends les raisons pour lesquelles la gestion de classe, comme l'exposent les incidents critiques, peut demeurer un tabou dans mon milieu de travail. Si la transformation de soi nécessite une médiation entre le rapport à soi et le rapport aux autres (Dubar et collab., 2015), je comprends que d'imposer des formations à la gestion de classe pourrait être stigmatisant et émotivement perturbant pour certains.

Afin de renoncer au silence, s'exposer à soi-même pourrait être une solution favorisant notre émancipation professionnelle. D'ailleurs, encore cette année, j'ai continué mon journal de bord audionumérique et filmé un de mes groupes dans lequel plusieurs écarts perturbaient le cadre du cours. Cette fois, ces outils me servaient de renfort pour porter un second regard sur mes interventions. Cette recherche m'a non seulement permis d'approfondir ma compréhension des tensions que je vivais, mais m'a donné un cadre méthodologique pertinent pour comprendre mes interventions au point de le conserver a posteriori. Cela dit, il ne faudrait pas oublier que ces outils peuvent aussi engendrer certains glissements vers de perpétuels doutes qui sont lourds à porter au quotidien. L'aspect volontaire de la démarche et les temps alloués à ces types de formation doivent donc être considérés avec minutie. Ma troisième recommandation serait donc d'octroyer le temps, l'espace et les moyens nécessaires aux professionnelles et aux professionnels désireux de s'engager dans une autoréflexion telle que le permettent l'autoconfrontation et la méthode des incidents critiques, tout en reconnaissant que ces réflexions peuvent exposer, voire menacer les constructions identitaires. En plus de l'axe incontournable qu'est la tenue d'un journal de bord, ce type d'engagement pourrait être soutenu au sein de communautés d'apprentissage professionnelles. Selon le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, « ce mode de

fonctionnement développe l'intelligence collective de l'école en créant un espace de collaboration qui amène les acteurs scolaires à partager leurs réflexions quant aux apprentissages des élèves, et à se questionner sur les manières dont leurs pratiques puissent répondre davantage aux besoins de ces derniers ». Toutefois, afin qu'une telle communauté favorise la résilience de ces membres, sa mise en place doit être réfléchie en reconnaissant les influences du courant des écoles efficaces ou des articulations possiblement liées à l'idéologie néolibéraliste dans le milieu scolaire (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). À mon sens, pour préserver la visée émancipatrice de la communauté d'apprentissage professionnelle, elle doit se centrer sur le processus et non sur la finalité.

Quatrièmement, en ce qui a trait à la tension identitaire, je recommanderais qu'une vision inclusive se substitue à celle qui, pour l'instant, me parait intégrative par rapport aux élèves appartenant à divers groupes ethnoculturels, et assimilatrice par rapport à la situation hétérolinguistique de mon école. Les politiques éducatives québécoises et ses actrices et acteurs auraient tout à gagner de s'inspirer des écrits ministériels s'adressant aux communautés francophones hors Québec en ce qui a trait à l'impondérable nécessité de coconstruire notre espace francophone tout en traitant de l'aspect ethnoculturel sans le rendre invisible. À titre d'exemple, le document « Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario » oriente les interventions du corps enseignant : tant en ce qui concerne le programme que les approches pédagogiques, ce document précise les interventions servant à transmettre et à s'approprier la culture dans les écoles de langue française en Ontario (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009). Un cadre qui offre une telle orientation ouvrirait un dialogue dans une réflexion commune pour les actrices et les acteurs d'une école se trouvant en région frontalière comme la mienne.

Pour conclure, je savais déjà qu'éduquer ne se réduisait pas à l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être selon nos idées, nos croyances ou nos valeurs. Selon Léger et Rugira (2009), « en état de veille et de vigilance floue à l'égard de ce qui pourrait advenir, éduquer interpelle personnellement et collectivement et le respect s'y insère sans condition pour mener vers l'immanence » (p. 110). Et c'est dans cette veine que ma bienveillance m'apparait tel un devoir. Comme un engagement éthique dans le sens où une personne agit selon ses savoirs, mais aussi, s'autocrée tant individuellement que collectivement (Imbert, 1987), les diverses tensions que mes

collègues et moi avons vécues m'ont permis de comprendre l'opacité de l'incertitude qu'exige, dans la contingence et de manière située, la médiation de mes interventions éducatives ajustées. Aussi, compte tenu des nombreuses nuances qu'apportent mes données par rapport à la littérature scientifique, l'importance de prêter attention aux incidents critiques en prenant en compte leur dynamique et leur historicité me parait indéniable. Finalement, après avoir examiné ma problématique sous l'angle de la profession enseignante, il me semblerait complémentaire de poursuivre mes recherches sur les incidents critiques en approfondissant l'expérience qu'en font les élèves.

Annexe 1

Mots-clés pour la recension			
	Tension*	Dilemma*/dilemme*	Conflict*/ conflit*
Adaptation			
Incident			
Uncertainty/incertitude			
Unexpected/imprévu			
Adjustment/ajustement			
Improvisation			
Mediation/médiation			
Tension*			

- Eric, Google scholars et Scopus ;
- Bibliothèque de l'Université d'Ottawa ;
- Bibliographie des articles.

Annexe 2

Détails des études recensées			
Auteur(s) de l'étude	**Sujet de l'étude**	**Tradition de recherche**	**Échantillonnage et méthode(s) utilisée(s)**
A			
Agiar, Mortimer et Scott (2010)	Les réponses du corps enseignant aux questions que posent les élèves dans la contingence de la classe.	Qualitative	• Au Brésil, enregistrement, transcription et analyse de trois épisodes tirés de deux séquences d'enseignement; • Classe de sciences s'adressant à des élèves âgés de 12 à 15 ans.
Alimorad (2014)	Les interventions loyales envers les collègues par rapport aux interventions posées dans l'intérêt des élèves.	Qualitative	• 49 enseignantes et enseignants d'anglais langue seconde œuvrant dans deux districts scolaires iraniens; • Un questionnaire aux questions ouvertes recensant des incidents sous forme narrative; • 62 exemples de conflits éthiques sont identifiés.
B			
Baildon et Sim (2009)	Les tensions liées à l'enseignement de l'esprit critique dans un contexte multiracial.	Qualitative	• 24 enseignantes et enseignants d'études sociales singapouriens inscrits à un séminaire d'été de 13 semaines; • Depuis 2001, les chercheurs offrent un cours aux élèves de 15 à 17 ans qui crée des inconforts; • Exploration de la perspective qu'avaient les professionnelles et les professionnels de l'enseignement de la pensée critique et identification de tensions qu'ils percevaient; • Discussions en ligne dans lesquelles les thèmes de l'analyse de l'étude de cas ont été partagés avec les participantes ainsi que les participants et discutés en groupe, partageant et anticipant ainsi leurs incertitudes.
Bailleul et Obajtek (2018)	Les tensions vécues par le personnel enseignant : individu versus groupe, injonction institutionnelle versus réalité des terrains, transmission des valeurs versus transmission des savoirs	Qualitative	• Observation ethnographique dans des écoles primaires du Nord de la France en 2015; • Analyse de contenu phénoménologique des entretiens semi-directifs menés auprès de 30 nouveaux membres du corps enseignant en France.
Barrère (2002a, 2002b, 2003, 2007, 2017)	Le travail enseignant	Qualitative	• Enquête ethnographique menée en contexte français entre 2000 et 2001; • Démarche inductive analysant soixante entretiens semi-directifs longs et entretiens de groupe auprès des actrices et des acteurs du système scolaire français.
C			
Carra et Boxberger (2018)	Les idéaux professionnels qui émergent entre le travail prescrit et le travail réel	Qualitative	• Captation vidéo des pratiques de 17 enseignantes et enseignants français au sein de huit écoles primaires et de sept collèges; • Total de 350 heures d'enregistrement vidéo ensuite visionnées et commentées par les participantes et les participants.
Cattonar (2006)	L'identité enseignante : les dynamiques collectives et individuelles	Quantitative	• Questionnaires collectés auprès de 3621 enseignantes et enseignants du secondaire œuvrant dans 146 écoles belges;

			• 24 entretiens semi-directifs se centrant sur les récits de vie des participantes et des participants.
Collins (2004)	L'évaluation du rendement du personnel enseignant	Quantitative	• Étude de cas en Turquie dans une école privée; • Le directeur, deux membres du comité administratif, six aides-dirigeants, six dirigeants départementaux, 30 enseignantes ou enseignants ainsi que 56 élèves ont participé aux entretiens; • Analyse de contenu d'incidents critiques.
Colnerud (2015)	La sensitivité morale (soit cette intuition qui motive l'utilisation de jugement moral)	Quantitative	• Article faisant partie d'une plus large étude sur les conflits éthiques visant à comparer les dilemmes vécus en 1990 et ceux actuels; • Méthode des incidents critiques; • Collecte de 110 incidents critiques collectés auprès de 75 enseignantes et enseignants suédois.
Crawford Lima (2013)	Les tensions entre les divers actrices et acteurs et les politiques éducatives; entre les règles d'une école et les pratiques en cours au sein de celle-ci; entre les besoins des élèves et la présence des ressources auxquelles peuvent recourir les enseignantes et les enseignants	Qualitative	• Ethnographie dans trois écoles américaines; • 23 enseignantes et enseignants des écoles publiques de la Californie au sein de deux écoles primaires et d'une école secondaire; • Analyse de 230 moments pratiques.
D			
Deckman (2017)	L'appartenance ethnoculturelle des nouveaux membres du personnel enseignant et leur interprétation des comportements perturbateurs	Qualitative	• Pendant dix semaines, sept enseignantes et enseignant new-yorkais ont suivi un cours de développement professionnel offert de façon hybride en ligne et en personne; • 84 commentaires partagés en ligne ont été analysés constituant 51 récits d'incidents; • Analyse des structures du pouvoir caché dans les pratiques éducatives quotidiennes.
E			
Englund et Frostenson (2017)	Le processus d'évaluation en vogue en Suède	Qualitative	• Entretiens avec le directeur, le directeur adjoint et huit enseignants; • Documents d'archives collectés à l'appui; • Analyse thématique.
F			
Frykedal et Chiriac (2011)	Les tensions vécues par les enseignantes et les enseignants sachant qu'ils doivent évaluer individuellement les connaissances des élèves et qu'ils doivent aussi enseigner aux élèves la collaboration à travailler en groupe.	Qualitative	• Onze enseignantes et enseignants suédois d'élèves âgés entre onze et seize ans ont participé à trois groupes de discussions; • Entretien transcrit et analysé suivant un modèle de la théorie ancrée.
G			
Goodchild, Fuglestad, et Jaworski (2013)	Le travail enseignant	Qualitative	• En Norvège, pendant quatre ans, trente enseignantes ou enseignants et didacticiennes ou didacticiens ont travaillé de pair afin de développer un savoir pratique permettant aux élèves de comprendre et d'apprécier les mathématiques; • Seize ateliers se sont déroulés pendant quatre ans au sein de huit écoles; • Données collectées auprès d'actrices et d'acteurs œuvrant au primaire et au secondaire

			(cet article met l'accent sur les incidents clés qu'ont vécus les participantes ou les participants du niveau secondaire); • Des notes de terrain collectées par les enseignantes et les enseignants ont été transmises aux chercheurs; • Les enregistrements audios des rencontres, les enregistrements vidéo des observations en classe et les documents utilisés lors des ateliers ou encore lors du travail en classe et des examens ont aussi été collectés.
Goodnough (2001)	Les approches pédagogiques	Qualitative	• Se déroulant sur une période de cinq mois au Nouveau-Brunswick, cette étude de cas a réuni quatre enseignantes et un chercheur afin de connaitre comment les acteurs du milieu interprétaient et exploitaient la théorie des intelligences multiples; • Cet article porte particulièrement sur les enregistrements des réunions de planification, l'entrevue, les observations en classe et la tenue d'un journal analytique d'une des participantes du groupe.
Goos (2013)	Les changements de croyances et de pratiques enseignantes	Qualitative	• Étude longitudinale australienne cherchant à identifier les facteurs qui influencent l'intégration des technologies au sein des classes de mathématiques au secondaire; • Questionnaires portant sur les croyances quant à l'enseignement des mathématiques; • Observations en classe et notes de terrain; • Entretiens avant et après les séquences pratiques observées. • Analyse de contenu.
H			
Hanhimaki et Tirri (2009),	La sensibilité éthique des professionnelles et des professionnels de l'enseignement		• Article s'inscrivant dans un projet de recherche comparant les types d'incidents auxquels font face les enseignantes et les enseignants au sein de neuf pays (Angleterre, Pologne, Grèce, Irlande, Pays-Bas, Suède, Portugal, Espagne et Finlande); • Cet article porte sur les incidents critiques faisant appel à la sensibilité éthique d'enseignantes et d'enseignants finlandais œuvrant au sein d'une des deux écoles primaires ou des deux écoles secondaires; • La première étude comptait des entretiens avec les directrices et les directeurs, les enseignants, les parents, et les élèves. Puis, des données quantitatives ont été collectées auprès de 124 enseignantes et enseignants. La seconde étude portait sur 12 enseignantes et enseignants au sein de quatre écoles. Quatre de ces enseignantes et enseignants étaient aussi des membres de la direction; • Analyse de contenu.
Hopkins, Hendry, Garrod, McClare, Pettit, Smith, Burrell et Temple (2016)	Les idéologies sociales et institutionnelles liées à la pratique	Qualitative	• 25 entretiens semi-dirigés auprès d'enseignantes et d'enseignants anglais du primaire et du secondaire; • Analyse de contenu d'un incident critique.

I			
Iannucci et MacPhail (2018)	La représentation de la charge de travail	Qualitative	• Étude longitudinale; • Suivi du parcours de cinq enseignantes et enseignants ayant été diplômés en même temps, du même programme et de la même université. • Collecte des données lors de la première, lors de la septième, puis lors de la douzième année d'expérience en enseignement (l'article s'attarde précisément à la situation d'une participante qui vivait sa 12e année d'expérience en enseignement au secondaire et dont la tâche consistait à enseigner l'éducation physique à 20 % et les mathématiques à 80 %); • Transcriptions des entretiens semi-dirigés vérifiées par la participante; • Analyse thématique.
Ibarrola-Garcia et Iriarte (2014)	Le processus de médiation	Quantitative	• Implantation pendant un an d'un processus de médiation au sein de 13 écoles secondaires; • 50 enseignantes et enseignants espagnols, 33 intervenantes et intervenants et 23 élèves ont ensuite rempli un questionnaire.
Ibarrola-Garcia, Iriarte et Aznarez-Sanado (2017)	Les émotions vécues à la suite du processus de médiation	Quantitative	• 46 enseignantes et enseignants, 33 élèves et 23 intervenantes et intervenants ayant suivi la formation de médiateur; • Analyse des émotions entourant le processus de médiation.
J			
Jutras et Pelletier (2008)	La capacité improvisationnelle des novices en enseignement secondaire	Qualitative	• Au Québec, douze entretiens semi-dirigés auprès de six participantes et participants (deux fois chaque) ayant de l'expérience en improvisation, en théâtre et en animation et étant candidats à la formation des maitres au secondaire; • Analyse de cas contrastés.
L			
Lewthwaite et Wiebe (2014)	Les tensions vécues lors de tentatives de réconciliation entre les aspirations pédagogiques, les incontournables du programme et les représentations des préférences quant au mode d'apprentissage des élèves	Qualitative	• Étude de cas manitobaine d'une durée de cinq ans; • Participation au processus de développement professionnel avec les chercheurs; • Entretien avec un enseignant de chimie œuvrant auprès d'élèves manitobains de 11e et 12e année.
Liyanage, Walker, Bartlett et Guo (2015)	Les tensions entre les aspects personnels et professionnels	Qualitative	• Approfondissement de l'incertitude entourant l'utilisation du mot « bloody »; • Entrevue auprès de deux enseignantes et un enseignant de langue anglaise ayant plus de huit ans d'expérience et poursuivant des études de maitrise dans une université australienne.
M			
Menard (2019)	La neutralité des enseignantes et des enseignants : entre les prescriptions et les situations délicates potentiellement conflictuelles	Qualitative	• Ethnographie dans trois établissements scolaires français; • Entretiens auprès de 54 enseignantes et enseignants; • Enregistrement vidéo d'une soixantaine d'heures de classe afin d'interroger les actions que posent les enseignantes et les enseignants ainsi que les justifications de leur réaction en situation d'épreuve.

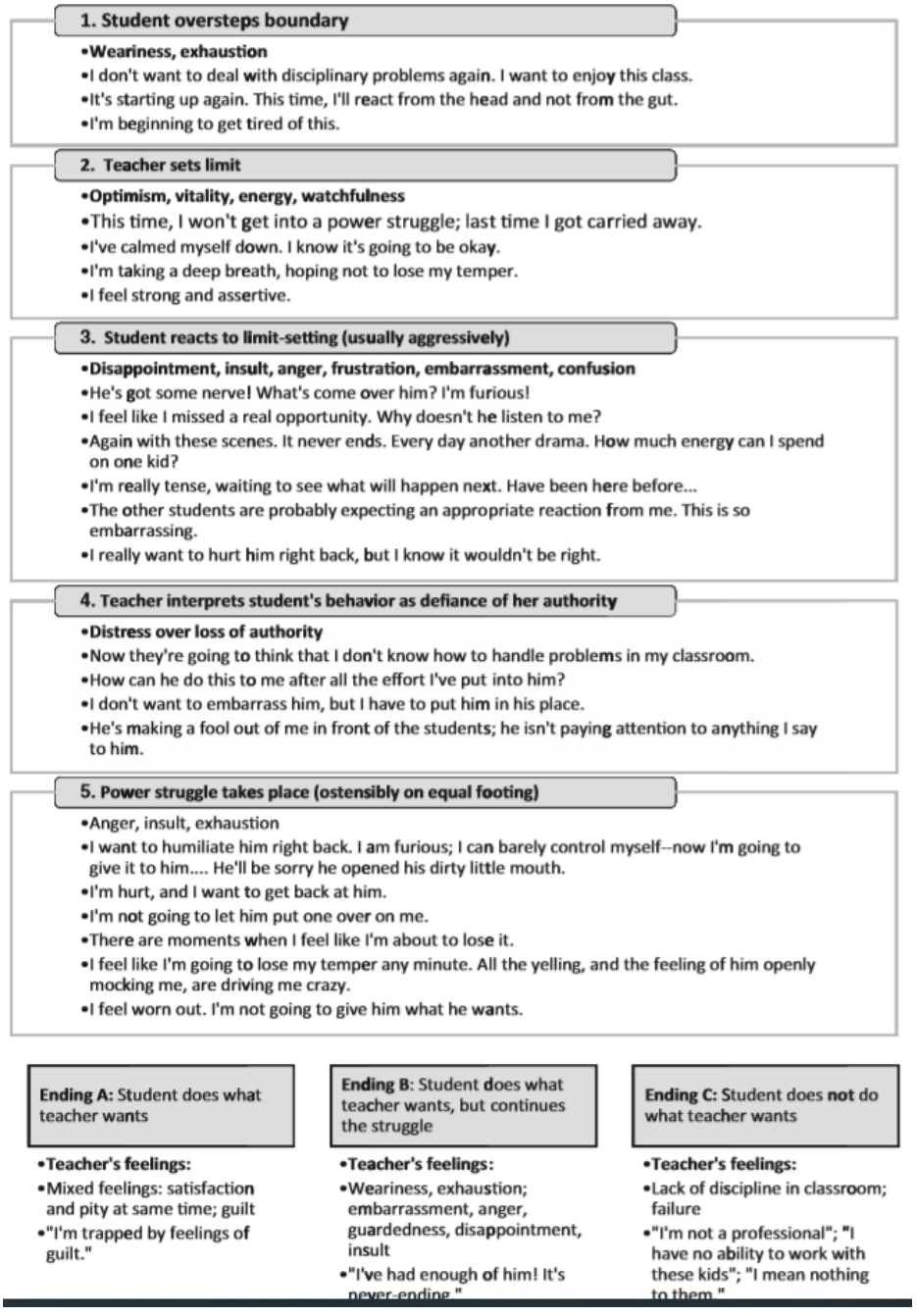
Meuwissen (2013)	Les tensions productives sous-jacentes à la médiation.		• Étude instrumentale menée auprès d'un enseignant novice et d'une enseignante experte œuvrant au secondaire en études sociales aux États-Unis; • Évaluation et comparaison des pratiques concurrentes, dont une centrée sur les examens standardisés et l'autre flexible, permettant de choisir certains éléments du programme.
Munir, Jamil et Ehsan. (2017)	Le stress qui découle des tâches jugées comme étant déraisonnables ou non nécessaires	Quantitative	• Enseignantes et enseignants pakistanais du secondaire; • Sondage par questionnaire distribué au sein de 57 écoles privées, puis analysées statistiquement.
P			
Périer (2004)	Les tensions pédagogiques et identitaires	Quatitative	• En 1999, enquête par questionnaires auprès de 710 enseignantes et enseignants français répartis dans 200 collèges situés en zone d'éducation prioritaire; • En 2002, cinq entretiens menés auprès de stagiaires en poste dans des collèges en zone d'éducation prioritaire.
Petiot, Visioli, et Desbiens (2015)	Les émotions négatives ressenties lorsqu'un comportement inapproprié est produit par un ou plusieurs élèves.	Quantitative	• Collecte d'incidents critiques auprès de 120 enseignantes et enseignants du secondaire œuvrant en France en zone d'éducation prioritaire.
Pouromid et Manerian (2018)	Le matériel pédagogique		• Étude dans des écoles iraniennes et dans des écoles japonaises au sein des classes accueillant des jeunes âgés entre 11 et 15 ans; • Entretiens auprès de quatre enseignantes iraniennes et de quatre enseignantes japonaises d'anglais langue seconde; • Observation d'une quarantaine de leçons (cinq par enseignantes); • De juillet à septembre, une dizaine d'heures d'entretiens ont été enregistrées pendant lesquelles étaient rejoués certains extraits audios collectés lors des observations; • Analyse de basant sur des catégories (gestion, matériel, compétence et complexe).
R			
Razer (2018)	Les tensions vécues par les enseignantes et les enseignants lorsqu'ils établissent des limites face aux comportements perturbateurs	Qualitative	• Recherche-action en Israël dans un collège public; • 50 enseignantes et enseignants (œuvrant tant au préscolaire, au primaire et au secondaire) qui étaient inscrits au programme de maitrise en éducation inclusive. • Des ateliers ont été menés en quatre temps. Premièrement, chaque participante et participant a écrit un récit rapportant leur expérience par rapport à une violation des limites tout en mettant l'accent sur ses sentiments pendant l'interaction. • Cinquante histoires ont été collectées. Puis, les enseignantes et les enseignants ont suivi un atelier sur l'établissement de limites empathiques et l'autorité bienveillante. Une partie théorique et une partie mettant l'accent sur des jeux de rôle étaient au programme. Ensuite, les participantes ou participants étaient invités à revoir leurs écrits et à créer un nouveau scénario d'interaction correspondant

			désormais au principe appris. Les étudiants ont été divisés en trois groupes et ont ensuite produit de petits courts-métrages pour chacun des cas et mettaient en évidence les pratiques inclusives. Finalement, les membres du corps enseignant ont mis en œuvre ces compétences dans leurs écoles et ont été invités à décrire encore une fois une interaction qu'ils avaient vécue alors qu'ils devaient faire face à un comportement perturbateur et en mettant l'accent sur les sentiments vécus pendant l'incident. Sous forme de groupes d'apprentissages, des discussions ont ensuite été menées.
Rex (2006)	Les dynamiques et la complexité des interactions sociales en classe	Qualitative	• Ethnographie; • Analyse du discours de trois enseignantes et enseignants américains œuvrant au sein de classes interculturelles au secondaire; • Captation vidéo du déroulement de la classe pendant huit semaines et prise de notes de terrain; • Entretiens; • Prise de notes effectuée par les participantes et les participants.
Roorda, Jak, Zee, Oort, et Koomen (2017)	Les relations enseignant-élève	Quantitative	• Méta analyse; • Recension des écrits incluant des articles publiés entre les années 1990 et 2006 : cette première analyse comprenait des recherches menées au sein de 105 écoles primaires et de 74 écoles secondaires; puis, recension des écrits portant sur les articles revus par les pairs publiés entre 1999 et 2016; • 76 articles conservés.
Rush et Fecho (2008)	L'improvisation créative des enseignantes et des enseignants	Qualitative	• De manière hebdomadaire, collecte d'archives, de portfolios, d'essais, des formulaires d'évaluation, de résumés d'action; • Enregistrement de rencontres hebdomadaires avec des enseignantes et des enseignants du secondaire résumant leurs pratiques; • Entretiens (à deux reprises) en profondeur portant sur leur portfolio • Analyse inductive.
S			
Shapira-Lishchinsky (2009, 2011, 2016)	Les dilemmes éthiques en enseignement	Quantitative	• Entre 2006 et 2007, 32 enseignantes et enseignants d'école secondaire et primaire israélienne ont participé à des entretiens qui visaient la description de leur expérience de dilemmes éthiques. • Cinquante-deux dilemmes éthiques ont été narrés puis analysés à partir des catégories émergeant d'un article précédent.
Shapira-Lishchinsky (2011)	Les dilemmes éthiques en enseignement	Quantitative et qualitative	• En 2009, 50 enseignantes et enseignants (dont 40 femmes et 10 hommes) dans 50 écoles secondaires israéliennes ont été interrogés; • L'analyse de contenu des dilemmes éthiques illustre la complexité de la profession.
Shapira-Lishchinsky et Gilat (2015),	Les dilemmes éthiques en enseignement	Quantitative et qualitative	• Questionnaires qualitatifs distribués auprès de 60 enseignantes et enseignants israéliens et leur demandant de décrire un incident critique; • L'analyse de contenu identifie certaines incertitudes et ambiguïtés.

Shapira-Lishchinsky (2016)	Les dilemmes éthiques en enseignement	Qualitative	• Cinquante-six femmes et quinze hommes œuvrant dans des écoles primaires et secondaires israéliennes et enseignant différentes disciplines; • Analyse de contenu.
W			
Wallace et Priestley (2011)	Les croyances enseignantes et la capacité de prise de décision personnelle dans des dynamiques de ce changement social	Qualitative	• Recherche-action; • Alors qu'une réforme des programmes était en cours en Écosse, cinq groupes incluant chacun 10 à 20 enseignantes et enseignants d'une même matière ont été formés; • De façon bimensuelle, chaque groupe rencontrait un professeur de l'université pendant un an et ces derniers ont aussi visité les classes des enseignantes et des enseignants de leur groupe; • Cinq participantes et participants au sein des groupes de perfectionnement professionnel collaboratif ont été sélectionnés pour la collecte et l'analyse approfondie des données et ont effectué des entretiens semi-dirigés plus formellement, mais des entretiens informels ont aussi été menés lors des échanges effectués au moment des visites en classe et compilés dans les notes de terrain; • Analyse thématique.
Weiss, Syring et Kiel (2019)	Les défis vécus par les enseignantes et les enseignants ainsi que les directrices et les directeurs		• Dans 15 écoles primaires, 16 écoles secondaires et de 13 collèges, 12 groupes de discussions ont été formés de trois à quatre enseignantes et enseignants allemands; • Pendant deux heures, les participantes et les participants ont identifié des incidents critiques qu'ils avaient vécus au regard de l'accueil de la hausse d'élèves issus de parcours migratoires divers; • L'analyse lève le voile sur les causes et sur les conséquences de 53 incidents critiques.
Whitcomb (2004)	Les changements liés au contexte qui peuvent favoriser la transformation des pratiques enseignantes		• Pendant deux ans, cette étude s'est intéressée à la pratique d'enseignantes et d'enseignants américains, du primaire et du secondaire, engagés dans une démarche transformatrice visant à développer des approches socioconstructivistes; • Dans un contexte de développement professionnel, 12 membres se sont engagés avec l'auteure à adapter et à réinventer le modèle de travail dans la salle de classe; • Deux instituts d'été d'une durée d'une semaine chacun, des rencontres mensuelles, le développement de matériel, l'assistance à la planification du curriculum et des observations en classe ont eu lieu; • Pour cette étude de cas, chaque participante et participant a été interrogé lors d'entretiens formels; • Des notes de terrain ont été prises lors des 15 à 20 visites en salle de classe; • Dans le cadre de cet article, trois incidents critiques en classe de littérature anglaise ont été reconstruits.

Annexe 3

Modèle d'intervention de Razer (2018)



Annexe 4

Schéma de l'identité professionnelle de Gohier et collab. (2001)

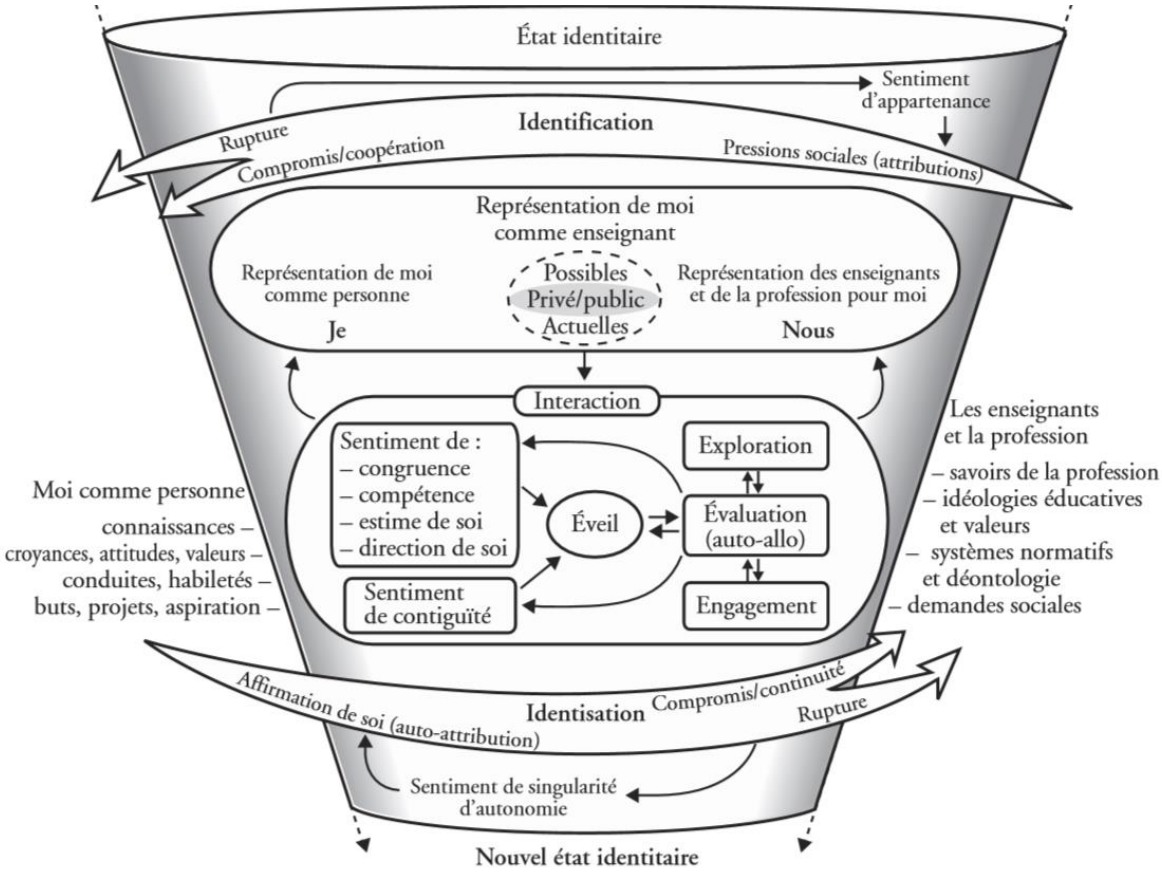
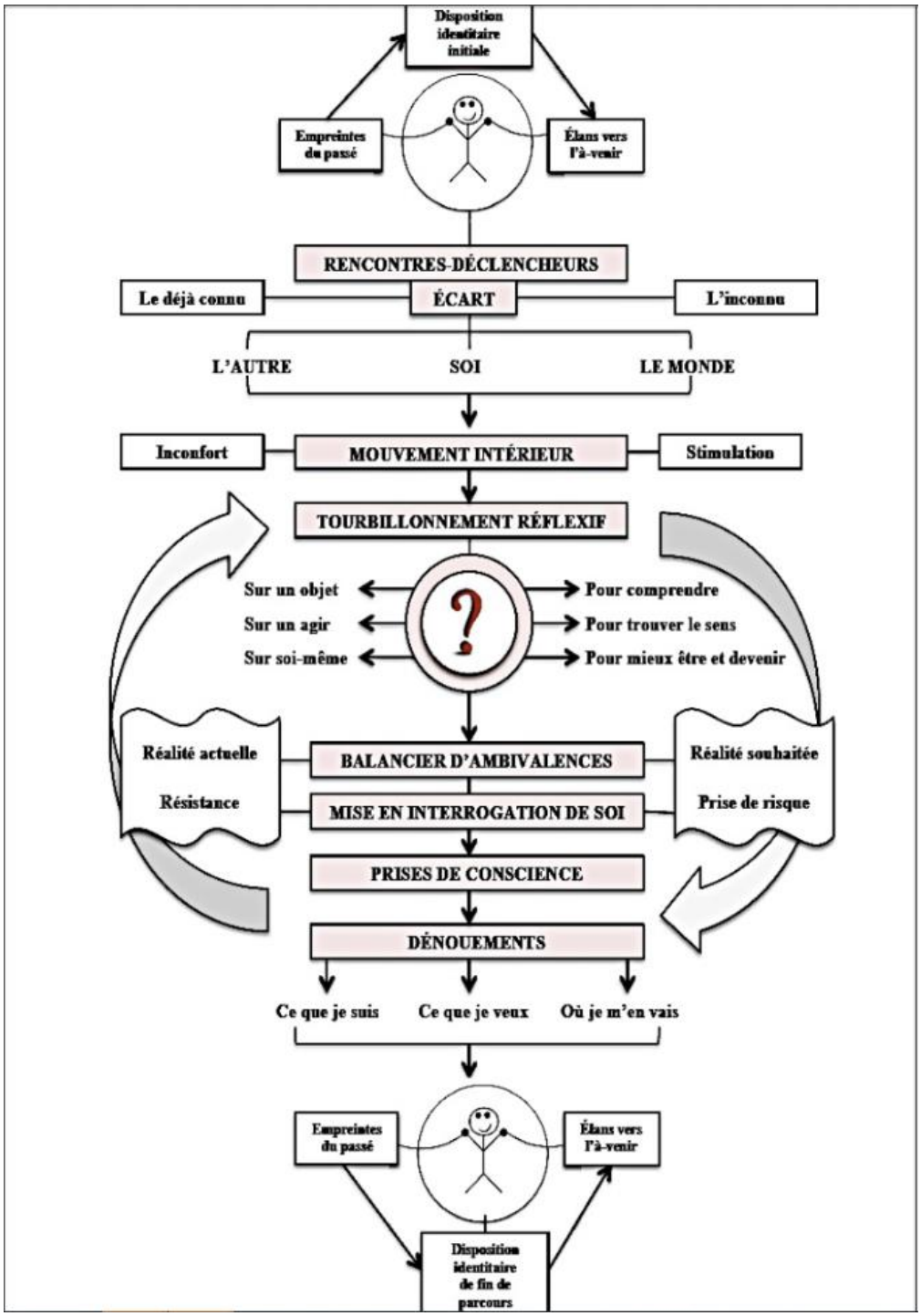


Figure 1 – Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant

Annexe 5

Le travail de nature identitaire : les dénouements (Rondeau, 2017)



Annexe 6

Référentiel ministériel sur les compétences professionnelles

Annexe 7

Certificat d'approbation éthique

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number	S-04-18-499
Titre du projet / Project Title	Interventions éducatives ajustées à l'hétérogénéité interindividuelle d'élèves québécois du deuxième cycle du secondaire lors d'incidents pouvant perturber le climat de la classe de français
Type de projet / Project Type	Thèse de doctorat / Doctoral thesis
Statut du projet / Project Status	Approuvé / Approved
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)	29/06/2018
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)	28/06/2019

Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher	Affiliation	Role
Joannie ST-PIERRE	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator
Raymond LEBLANC	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

Annexe 8

Journal de bord audionumérique				
1. **Incidents :** a) Lieux : b) Acteurs impliqués c) Temps : d) Récit de l'incident e) Commentaires de collègues sur l'incident :	**2.** **Éléments en lien avec la culture de l'école :** Médiation entre mon/leurs rôles professionnels et ma/leurs personnalités et les tensions qui émanent entre ma/leurs soumissions individuelles aux contextes sociaux et mon/leurs pouvoirs, entre ma/leurs places sociales et mes/leurs possibilités d'actions et d'engagement pour comprendre mes/leurs représentations de soi (les représentations de soi sont constituées de connaissances, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de conduites, d'habitudes, de buts, de projets et d'aspirations) et celles de la profession (les représentations du groupe et de la profession regroupent les savoirs professionnels, les idéologies, les valeurs éducatives, la déontologie et les demandes sociales. Le rapport au travail, aux responsabilités, aux élèves, aux collègues et à l'école cadre aussi sous ces représentations) (inspiré de Gohier et collab., 2001 et de Rondeau, 2017).	**3.** **Notes personnelles** : perceptions, croyances, attentes, satisfactions, hésitations, valeurs, émotions	**4.** **Notes méthodologiques :**	**5.** **Notes théoriques :**

Annexe 9

Liste des collègues dont les propos ont été rapportés		
Pseudonymes	**Champ disciplinaire et cycles des élèves auxquels elles enseignent**	**Ancienneté**
ENS1	Mathématiques, premier cycle	Environ 10 ans
ENS2	Mathématiques, premier cycle	Environ 15 ans
ENS3	Univers social, premier cycle	Moins de cinq ans
ENS4	Français, deuxième cycle	Environ 20 ans
ENS5	Mathématiques, deuxième cycle	Plus de 20 ans
ENS6	Univers social, premier et deuxième cycle	Environ 15 ans
ENS7	Univers social, premier et deuxième cycle	Environ 15 ans
ENS8	Univers social, deuxième cycle	Plus de 20 ans
ENS9	Éthique et culture religieuse, deuxième cycle	Plus de 20 ans
ENS10	Français, deuxième cycle	Environ 10 ans
ENS11	Français, deuxième cycle	Environ 10 ans
ENS12	Français, premier cycle	Environ 10 ans
ENS13	Mathématiques, deuxième cycle	Environ 10 ans
ENS14	Intervenant, premier et deuxième cycle	Environ 15 ans
ENS15	Intervenante, premier et deuxième cycle	Environ 10 ans
ENS16	Univers social, Premier cycle	Moins de cinq ans
ENS17	Anglais, premier et deuxième cycle	Environ cinq ans
ENS18	Univers social, premier cycle	Moins de cinq ans
ENS19	Sciences, deuxième cycle	Plus de 20 ans
ENS20	Sciences, deuxième cycle	Environ 10 ans
ENS21	Sciences, deuxième cycle	Environ cinq ans
ENS22	Sciences, deuxième cycle	Environ cinq ans
ENS23	Stagiaire, premier cycle	Moins de cinq ans
ENS24	Univers social, premier et deuxième cycle	Plus de 20 ans
ENS25	Intervenant, deuxième cycle	Environ 10 ans
ENS26	Anglais, premier cycle	Moins de cinq ans
ENS27	Français, deuxième cycle	Environ 10 ans
ENS28	Anglais, deuxième cycle	Plus de 20 ans
ENS29	Univers social, deuxième cycle	Environ 10 ans
ENS30	Français, premier et deuxième cycle	Moins de cinq ans
ENS31	Anglais, premier cycle	Environ 10 ans
ENS32	Sciences et technologies, deuxième cycle	Environ cinq ans
ENS33	Éthique et culture religieuse, deuxième cycle	Plus de 20 ans

Annexe 10

Annonce de recrutement pour les entretiens

Interventions éducatives ajustées à l'hétérogénéité interindividuelle d'élèves québécois du deuxième cycle du secondaire lors d'incidents pouvant perturber le climat de la classe de français

Chercheuse principale :
Joannie St-Pierre, étudiante au doctorat
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Directeur de thèse :
Raymond Leblanc, professeur
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
145, Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, Canada
K1N 6N5

But de l'étude :

L'objectif de ma recherche autoethnographique est de décrire et de comprendre mon expérience vécue comme enseignante lors d'incidents alors que j'ajuste mes interventions à mes élèves au sein de ma classe. Pour ce faire, tout au long de l'année, j'ai noté dans mon journal de bord les événements qui se sont déroulés en classe et qui influencent ma pratique.

Cette étude contribuera à une meilleure compréhension de l'univers scolaire et à l'amélioration des pratiques enseignantes. Elle ne porte pas sur vous (mes collègues) comme tels, mais puisque vous faites partie de mon univers professionnel, vous êtes cordialement invité à participer, de façon volontaire, à un entretien visant à commenter quatre incidents que j'ai vécus cette année lors d'un entretien.

Les participantes et les participants potentiels, soit les enseignantes et les enseignants de l'école secondaire, sont ciblés. C'est la raison pour laquelle vous avez reçu ce formulaire sur votre bureau. Si vous acceptiez de participer, vous seriez invité à lire préalablement quatre incidents, puis j'enregistrerais de façon audio notre échange portant sur ceux-ci (ce que vous auriez pensé si vous aviez été à ma place ; ce que vous auriez fait si vous aviez été à ma place ; pourquoi auriez-vous pensé ou fait cela ; est-ce qu'un incident semblable vous est déjà arrivé). Notez que vous demeureriez anonyme puisque des pseudonymes vous seraient attribués. De plus, cette recherche est indépendante de la CSPO et un refus de participation n'entrainera aucune conséquence.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec moi. Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche à l'Université d'Ottawa, par téléphone au 1 (613) 562-5387, par courriel à ethique@uottawa.ca ou par courrier : Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa, Ontario, Canada, K1N 6N5.

Annexe 11

Liste des participantes aux entretiens		
Pseudonymes	**Cycles des élèves auxquels elles enseignent**	**Ancienneté**
Arielle	Premier cycle	Moins de cinq ans
Béatrice	Deuxième cycle	Plus de 20 ans
Heidi	Deuxième cycle	Environ 10 ans
Kim	Premier et deuxième cycle	Environ 15 ans
Maria	Deuxième cycle	Environ 10 ans
Patricia	Premier cycle	Plus de 20 ans

Annexe 12

Incidents commentés lors des entretiens

Veuillez noter que des pseudonymes remplacent les noms des élèves et que certains passages référant à mes pensées ou décrivant mes interventions ont été supprimés afin de laisser place à la discussion sur l'incident comme tel et non sur mon intervention.

Incident 1 :

Depuis le début de l'année, nous travaillons les notions entourant les publicités sociétales dans le but d'en créer une. Il y a deux semaines, nous avons débuté le remue-méninge afin qu'ils réfléchissent un peu d'avance à leur création de fin d'étape. Lors de ce cours, j'avais expliqué de nouveau le projet et leur avais annoncé qu'ils recevraient un document formalisant les consignes dans les cours à venir. La vérité, c'est que je suis tellement débordée avec les corrections en cette fin d'étape que je peine à planifier l'envoi de mes documents à la reprographie à l'avance. Je dois même faire un peu de bénévolat et travailler les matins et les soirs, avant ou après les temps scolaires pour lesquels je suis rémunérée.

En dyade, ils ont donc déjà choisi une cause qui leur tient à cœur et ont déjà pensé à ce qui pourrait se retrouver sur leur affiche. Lors de ce cours, j'avais aussi fait le tour de chacune des équipes afin de m'assurer de la compréhension et du progrès de tous les élèves. Même s'ils n'avaient pas le document de travail, la consigne écrite au tableau semblait claire pour eux et ils avaient même noté la date de remise du travail dans leur agenda.

Toutefois, pendant mes explications, je doutais déjà que Léa et Fanny n'aient retenu quoi que ce soit à propos du projet puisqu'elles étaient occupées à tenter de terminer leur discussion dans les brefs moments pendant lesquels mon attention n'était pas entièrement sur elles. Parce que je balaie du regard la classe tout en m'y promenant, Léa, adossée au mur de la seconde rangée de pupitres à l'avant de la classe, tentait sans relâche de terminer son histoire à voix basse en jouant « au chat et à la souris » : le chat regarde au fond de la classe, je dis un mot ; le chat s'éloigne de mon bureau, je dis une phrase. J'avais dû intervenir auprès d'elle incessamment : je me taisais et posais un regard insistant sur elles ; j'ajoutais « chut, chut » ; je reformulais ma demande « les filles, s.v.p. ».

De plus, pendant le temps de travail en dyade, leur équipe semblait avoir choisi parmi la liste fournie une cause pour « se débarrasser » afin de pouvoir poursuivre leur conversation personnelle. Même si je doutais de leur engagement, je pensais qu'elles avaient au minimum compris la tâche qu'elles effectueraient.

***

29 novembre

Ce matin, je me suis levée à 4 heures pour mettre à jour tous mes dossiers. J'ai finalisé la composition d'un courriel aux parents, préparé un gabarit afin d'encadrer la remise de leur prochain travail, finalisé mes corrections, préparé une grille d'évaluation par les pairs, alouette! Lorsque j'ai accueilli ce groupe, je me sentais fin prête. Malgré mon réveil à l'aurore, j'avoue que j'ai probablement plus d'énergie qu'à l'habitude puisque j'ai pris un café ce matin.

Sept points sont écrits au tableau, soit quatre de plus que ma moyenne habituelle. J'ai beaucoup de petites précisions à ne pas oublier et de documents à distribuer. Toutefois, ce ne sont que des virgules disparates et succinctes puisque les explications dureront en tout 7 minutes. Je déteste m'éterniser en longueur ; je préfère être concise, directe et efficace… question de tenir leur esprit alerte.

Aussi, ce qui est inhabituel aujourd'hui est qu'ils ont reçu 5 documents. Certes, je suis consciente de la pléthore de documents distribués. Cela s'explique par le fait que trois d'entre eux fournissent les explications nécessaires à la préparation d'un jeu de meurtre et mystère puisqu'à leur demande, j'ai préparé ce jeu dans le but de souligner l'Halloween théâtralement. J'ai donc débuté mes explications en faisant un petit interstice afin de préparer l'activité spéciale que nous ferons au prochain cours. Lors de la distribution de ces trois documents préparatoires, je les invite à lire à la maison les quelques informations qui s'y trouvent en

guise d'introduction au meurtre et mystère. Rappelons-nous : ce surplus de travail, tant pour moi que pour eux, qui se divise en trois documents, est donc lié à l'activité spéciale préparée à leur demande.

Pendant ces sept minutes, la majeure partie des explications traitent du projet qu'ils doivent entamer aujourd'hui au laboratoire informatique et terminer lundi prochain. Je prends donc la parole en ce début de cours afin de répéter les explications déjà données il y a deux semaines et de formaliser leur travail à l'aide du document de travail tout chaud, frais sorti de la photocopieuse.

Dès qu'ils ont en leur possession ces cinq documents, Léa semble exaspérée ; elle soupire, roule les yeux, regarde Fanny avec un air déconcerté, fait la moue… bref, elle réagit, certes, sans pour autant sembler attentive. Mais je répète : j'ai jadis expliqué ce projet et nous avons jadis entamé le travail en classe. La distribution de ces documents ne fait que concrétiser le travail qui est à faire. Devant son air embêté, j'en profite évidemment pour les questionner sur leur compréhension du travail associé à chacun de ces documents. Encore une fois, je m'assure de leur compréhension en reformulant la consigne et en demandant aux élèves de reformuler ce qu'ils ont compris de la consigne. Je demande de nouveau si certains ont des questions avant d'aller au laboratoire d'informatique préparer leur création. Personne ne lève la main et nous quittons la classe.

Pendant que les élèves s'installent dans le local informatique, Léa m'attend. Un bras accoté sur la table soutient sa tête et son bras levé. Je vais à côté d'elle pour l'assister. Elle me dit, avec un regard fâché :

- Ben là, j'ai rien compris! affirme-t-elle d'un ton irrité.
- Ok, dis-moi ce que tu as compris et on va faire du pouce à partir de là! dis-je avec un réel souci de lui venir en aide.
- Ben là, j'ai RIEN compris! ajoute-t-elle en insistant sur le « rien » avec un ton encore plus irrité.
- Bon, là, tu as compris que tu dois faire une publicité sociétale ? dis-je en gardant mon calme, un peu perplexe devant son agressivité. Je m'agenouille à ses côtés. Je cherche à comprendre cette agressivité. Je pose mon regard sur Fanny, afin de tenter de comprendre si j'ai manqué un incident, si cette incompréhension est généralisée. Celle-ci me regarde avec un sourire, mais semble confiante devant la tâche. Elle ne semble pas non plus dérangée par le ton de sa collègue. J'ai étrangement l'impression qu'elle y est habituée.
- Ben oui là, mais ça ressemble à quoi ? Faut faire combien de PowerPoint ? commente-t-elle sans changer d'attitude.
- Non, non, on fait une publicité comme celle qu'on a travaillée en classe et comme celle que tu vois maintenant, devant toi, dans ton document explicatif du projet, répondis-je en m'efforçant de ralentir mon débit. Ralentir mon débit me permet généralement de garder un ton le plus neutre possible.
- Pis là qu'est-ce qu'on explique dans l'oral ? ajoute-t-elle d'un ton toujours aussi sec.
- Ben dans ton oral, tu expliques pourquoi tu as choisi les procédés que tu as choisis : pourquoi as-tu mis ce texte-là en blanc, pourquoi as-tu choisi de positionner ton image ainsi, pourquoi as-tu choisi ce vocabulaire ? Tu justifies tes procédés, c'est tout! dis-je toujours aussi lentement.
- Ah! conclut-elle d'un ton grave et déçu.

Finalement, même si l'activité s'est bien déroulée, elle a conservé son attitude tout au long du cours. J'ai senti sa hargne à mon égard tout au long de la période, et ce, malgré qu'elle comprenait désormais et qu'elle s'était mise au travail.

1er novembre

À la rentrée en classe, Rachel, une amie de Léa, est venue me voir et s'est placée devant mon bureau pour me parler avant que la cloche ne sonne. Sans y porter attention, je n'avais pas réalisé que Léa l'avait suivie et qu'elle s'était positionnée sur le côté de mon bureau. Malgré mes commentaires sur le travail de Rachel au dernier cours et mes confirmations quant à l'orientation qu'elle prenait, elle tenait à me demander mon approbation, elle tenait à reformuler la consigne afin de s'en assurer : « ai-je bien compris madame si je fais cela » ? Dans un esprit bienveillant, j'ai répondu à Rachel qu'elle avait bien compris. Sur un ton accusateur, Léa ajoute : « oui, mais c'est pas clair là parce que <u>vous</u> l'expliquez pas clair là »!

Incident 2 :

Toutes les deux semaines, je vérifie les devoirs. Habituellement, dans cette classe, tous font leur devoir à l'exception de trois ou quatre récalcitrants. Cette semaine, malgré tous les efforts que j'ai faits pour rendre ma planification dynamique, toutes les heures supplémentaires que je peux faire pour trouver le texte qui les intéressera et toute l'énergie que je mets pour rendre dynamiques mes présentations et pour demeurer patiente et à l'écoute, la mathématique s'est inversée. Effectivement, seulement trois ou quatre ont fait leur devoir! Cette mathématique est aussi représentative du pouls que je ressens actuellement quant à l'assiduité que portent les élèves au travail dans ma classe. J'ai l'impression de les nourrir un à un à la petite cuillère, alors que certains refusent de manger cette bonne nourriture que j'ai pris des heures à cuisiner, cette bonne nourriture qui contient toutes les bonnes vitamines que je souhaite leur offrir!

Je sais très bien qu'ils ne seront pas prêts pour leur examen et qu'ils pourraient, malgré tout mon bon vouloir et mes efforts, se retrouver en échec parce qu'ils n'ont pas fait leur part du boulot. Peut-être étaient-ils moins motivés, peut-être leur ai-je laissé trop d'autonomie et aurais-je dû diviser le temps, les accompagner plus, faire davantage de modelage en classe? Peut-être que le projet de lecture les a obnubilés et que, préférant faire une chose à la fois, leurs travaux d'écritures sont partis aux oubliettes! Peut-être aussi que je ne devrais pas me prendre la tête avec cela et me dire, comme des collègues me recommandent, que j'ai fait mon boulot et si eux ne l'ont pas fait, qu'ils ne viennent pas pleurer s'ils échouent!

Ah, toutes ces belles énergies à monter des activités qui, sans un engagement de leur part, n'aboutissent pas à quelconque apprentissage! « La réussite pour tous »… mais qui doit travailler pour réussir lorsqu'un élève ne s'engage pas?

Martin, un élève de cette classe ayant un lourd historique d'« élève problématique se faisant mettre à la porte », reste souvent après la fin des cours pour se confier. Il dit être conscient de ses écarts de comportements, mais peiner à se concentrer en classe. D'ailleurs, depuis le début de l'année, je lui prête une attention particulière lors des travaux individuels. Si je ne vais pas à côté de lui pour reformuler à haute voix la première consigne, il ne fait rien. Il est venu quelques fois en récupérations, question de sauver les meubles, mais pas assez fréquemment pour rattraper son retard.

***

21 mars 2019

La semaine dernière, dans le but de planifier notre visite à la bibliothèque municipale, nous sommes allés au laboratoire informatique une quinzaine de minutes afin de consulter le catalogue de celle-ci. Peu ont réservé un livre, certains ont transcrit les cotes de livres qu'ils aimeraient potentiellement emprunter et d'autres se sont simplement familiarisés avec le catalogue de recherche. Martin, fidèle à lui-même, n'avait pas profité de ce temps au laboratoire informatique pour planifier sa visite.

Comme lors de toute planification d'activité spéciale, vous vous doutez bien qu'il y a eu précédemment plusieurs échanges de courriels et de téléphones afin de rendre possible cette visite. Demande à la direction, entente d'une plage horaire avec la bibliothèque, courriel aux parents, entente avec le travailleur social de l'école pour qu'il nous accompagne, etc. Le jour de la visite, j'étais tout de même contente d'avoir réussi à organiser cette sortie puisqu'après notre marche au soleil, les élèves se sont familiarisés avec les ressources qui leur sont offertes gratuitement en dehors de l'école. Considérant que certains n'ont pas Internet et que certains n'ont pas d'espace de travail silencieux à la maison, je trouvais que cette exposition aux ressources locales était judicieuse. Cependant, rappelons-nous que le but ultime de cette sortie était avant tout d'ordre pédagogique ; cette sortie leur offrait l'opportunité de choisir un livre parmi un plus vaste choix de sujets dans le but que les élèves s'approprient une œuvre avec intérêt.

Une fois dans la bibliothèque, j'ai circulé entre les allées et offert mon aide à ceux et celles qui peinaient à trouver des livres sur leur sujet. Quel beau moment! J'étais donc satisfaite d'avoir mis toutes ces énergies en espérant les motiver davantage. Toutefois, lorsque je suis arrivée dans la rangée où se trouvait Martin, j'ai remarqué qu'il marchait lentement, le doigt trainant sur les dos des livres dans les rayons. Je lui ai demandé quel était son sujet. Il m'a répondu que l'école ne l'intéresse pas. Il est vrai que plus tôt dans l'année, il m'avait confié hésiter à poursuivre ses apprentissages à l'école. Il se demande s'il ne serait pas plus heureux « aux adultes ». Rebondissant sur ses confidences et avec un ton un tantinet enthousiaste, je lui propose d'orienter son sujet de débat autour du thème de la scolarité obligatoire. D'un ton énervé, il m'a répondu :

- Non j'en aurais trop à dire, l'école c'est fuck all, surtout les cours de français! C'est de la marde, ça sert à fuck all!

Incident 3 :

29 janvier

Afin de réviser une notion grammaticale qui sera évaluée au prochain cours, j'ai conçu une activité de révision sous forme de « kahoot », petit jeu interactif que mes élèves aiment beaucoup. Pour piloter cette activité, je dois demeurer près de mon ordinateur puisque la progression du jeu dépend de mon « clic » de souris. Les lumières éteintes, à la lueur des écrans d'ordinateur, je lis à l'oral les questions et les choix de réponses qui sont projetées sur le tableau interactif et chaque élève clic à partir de leur poste de travail sur la réponse de son choix. Lorsque tous ont répondu, je dois cliquer de nouveau pour que s'affiche une autre question.

Nous sommes en fin de période. Il reste deux minutes avant que la cloche ne sonne. Il reste 4 questions à mon « Kahoot ». Puisqu'une question prend environ 30 secondes, j'ai pile-poil le temps de terminer. Soudain, je vois quelques filles au fond de la classe se lever.

Elles discutent entre elles et se dirigent lentement vers la porte. Je m'étire un peu et constate que leur ordinateur est fermé. Je n'ai pourtant pas terminé l'activité! Je suis en train d'animer le jeu! Je suis en train de lire la question suivante!

Je peine à comprendre ce qui se passe. De un, je n'ai pas terminé mon « Kahoot », exercice certes présenté de façon plus ludique, mais tout de même expressément planifié pour les aider à réinvestir une notion avec laquelle ils ont tant de misère. De deux, les filles, probablement dans la bande de Elsa, Marjorie, Adeline, Rachel, Fanny et Léa, se sont levées deux minutes avant la fin même de l'activité. Le fait d'être assises au fond de la classe dans la pénombre a probablement permis à une première de fermer son ordinateur sans que je ne la voie et cela a fait boule de neige. Résultats, quelques-unes ont aussi fermé leur ordinateur, elles sont debout, bavardent tranquillement pendant que j'anime la fin du jeu. Je suis déstabilisée, et la cloche sonnera dans deux minutes! Si je prends le temps d'intervenir, les autres ne pourront pas finir l'activité qui nécessite mon animation en co-dépendance avec les clics de ma souris. Mais je dois intervenir, car je suis franchement insultée de ce comportement que j'interprète comme un manque de respect incroyable. Mais dans la hâte du temps qui me pressait, dans la pénombre et dans le chambardement émotif que cet incident a éveillé en moi, je n'arrive pas à trouver l'espace cognitif nécessaire pour identifier distinctement qui est debout. Comme si une hargne contre cette bande de filles filtrait la différenciation individuelle de chacune! Je me souviens que c'était les filles de la petite bande assise au fond de la classe, mais il me semble qu'il n'y avait que quatre ou cinq d'entre elles qui se soient levées… un flou demeure.

30 janvier

À la fin du cours aujourd'hui, les élèves ont terminé le petit examen portant sur les notions révisées lors du « Kahoot » du dernier cours. Léa, qui est assise dans la deuxième rangée en classe, a terminé d'avance. Elle s'est levée cinq minutes avant la cloche et est ensuite allée porter son Bescherelle en arrière de la classe. Puisque les places de Fanny et de Adeline se trouvent à côté de l'étagère des Bescherelles, elle est restée en arrière, à côté de ses amis. Je lui ai demandé de reprendre sa place parce que l'examen n'était pas fini et en précisant que c'était une question de respect pour les autres qui n'ont pas fini. Elle n'a pas bougé. Je me suis alors approchée d'elle doucement. J'étais à trois bureaux d'elle. Sur un ton neutre, je lui ai redit la consigne : « s'il te plait, retourne à ta place ». J'ai même réaffirmé de façon bienveillante que c'était par respect pour les autres qui n'ont pas terminé leur examen. J'ai redit de façon explicite que je ne voulais pas qu'elle se mette à côté de ses amis puisqu'elle sera tentée de placoter et que tous ses collègues de classe ont le droit au même silence auquel elle aussi a eu droit pendant son examen. En même temps que je m'adressais à elle à voix basse, j'ai poursuivi mon mouvement vers elle afin de ramasser la feuille d'un élève avoisinant. J'étais à un bureau d'elle. Je la regardais. Elle ne bougeait toujours pas. La troisième fois, j'ai redemandé, sur un ton autoritaire cette fois et j'ai haussé un peu le ton : « Retourne t'assoir à ta place ». Plus de s'il-vous-plait tel un rappel de consigne, plus de justification cherchant sa complicité… c'était désormais un ordre!

C'est malgré elle, dans une grande lenteur, qu'elle a entamé le chemin vers sa place. Elle trainait ses pieds, signe de protestation douce signifiant qu'elle ne voulait pas s'en aller à sa place. Arrivée à côté de son bureau, elle a posé les doigts sur son dossier de chaise. J'ai poursuivi la collecte des examens en direction opposée. Alors que mon regard se portait sur le fond de la classe, elle a choisi de poursuivre son chemin vers la porte plutôt que, comme la consigne le lui ordonnait, de s'assoir.

Rappelons ici qu'au dernier cours, elle faisait probablement partie des filles qui, selon moi, m'avaient manqué de respect… Alors ce matin, cet affront était de trop! Pourquoi ne pas écouter la consigne dès le premier rappel? Pourquoi se diriger vers sa place, mais ne jamais assoir? Pourquoi continuer tranquillement son chemin vers la porte ? Constatant que son sens de l'orientation mériterait plus d'encadrement, je m'apprête à intervenir. La voilà maintenant qui sort de la classe ! Il était 10 h 44 et la cloche sonne à 10 h 45.

Je l'ai regardée alors qu'elle était dans le corridor, à deux pas de la porte, et je lui ai dit : « Léa, la cloche n'est pas sonnée, qu'est-ce que tu fais à l'extérieur de la classe? » Je n'ai malheureusement pas eu le temps de poursuivre ma phrase et de rappeler l'écart quant à ma consigne puisque la cloche a retenti pendant que je disais cela. Cette cloche a mis fin au duel dans lequel je la fusillais du regard. Elle s'est retournée et a continué son chemin.

Incident 4 :

Depuis le début de l'année, plusieurs phrases m'irritent. Martin dit que les films québécois sont tous mauvais, Evan dit que l'accent québécois est moche, le père de Elsa affirme que le français est une des langues des plus difficiles à apprendre… J'ai même fait une petite activité en début d'année qui leur demandait de me nommer cinq célébrités, toutes catégories confondues, parlant le français en Amérique du Nord. La majorité des élèves n'y était pas arrivée.

Kenza est une élève dont la famille a d'abord vécu en Ontario à leur arrivée au Canada. Voyant que leur fille parlait toujours anglais avec ses amies ses parents ont choisi de déménager au Québec. Malgré le souhait de ses parents, Kenza écoute télé et musique en anglais, lit en anglais… elle était de ceux qui en début d'année ne pouvait me nommer cinq célébrités parlant le français.

Aujourd'hui, une journaliste américaine est venue parler à mes élèves. Elle souhaite écrire un article sur le fait francophone en région limitrophe. Seuls quelques élèves ont discuté avec la journaliste avant que la cloche indiquant la fin des cours ne retentisse. Kenza reste. Elle veut échanger avec la journaliste. Je tarde donc en classe puisque je dois raccompagner la journaliste. J'entends donc les confidences de cette élève. À la question : « que penses-tu de la loi 101 », Kenza répond que c'est injuste. Elle dit que les Québécois imposent leur langue et elle pense que de mettre une loi obligeant les immigrants à apprendre le français est injuste. Je suis bouche bée. Elle qui est si gentille, si accueillante, si honnête. Elle qui travaille si bien en classe, elle dont la mère a pleuré dans mes bras lors de la rencontre de parents parce qu'elle était contente que sa fille aime enfin le français… elle vit son apprentissage du français telle une injustice ?

***

17 mai

Écrivant avec des structures de phrase agrammaticale, Kenza se retrouve en échec. Il ne lui reste que l'examen de final pour tenter de réussir son année. J'offre une semaine de récupérations supplémentaires. Lors des deux premiers midis, je travaille avec elle ses stratégies de correction et lors de la troisième, elle amène un texte en classe afin d'en corriger la syntaxe. Chaque phrase est erronée. Il y a des phrases sans verbe, des phrases dont le sujet et le complément sont inversés, des erreurs quant aux choix des pronoms, etc. Comment trouver les mots justes devant une telle catastrophe! Pourquoi est-ce si catastrophique maintenant alors qu'elle a réussi à se débrouiller lors des autres évaluations ? Je tente de lui expliquer un peu les bases de la syntaxe… mais c'est trop! Elle voit bien que sa feuille est truffée d'erreurs, elle sait bien qu'elle n'a pas le temps d'assimiler tout dans un si court laps de temps avant l'examen final! Ses yeux pleins d'eau débordent. Les larmes coulent et elle garde le silence.

22 mai

La veille de l'examen, deux minutes avant que la cloche ne sonne, les élèves s'attroupent à l'avant de la classe. Je discute avec quelques-uns et ne porte pas attention à Kenza qui écrit au tableau. J'ai l'habitude : plusieurs élèves dessinent ou m'écrivent un petit mot avant de quitter. La cloche sonne, le troupeau se dissipe. Je vois que Kenza a écrit au tableau « I hate french ». Son petit mot est suivi d'un cœur.

Annexe 13

Questions d'entretien

Après avoir lu le premier incident, qu'en avez-vous pensé?
a) qu'est-ce que vous auriez pensé si vous aviez été à ma place;
b) qu'est-ce que vous auriez fait si vous aviez été à ma place;
c) pourquoi auriez-vous pensé ou fait cela;
d) est-ce qu'un incident semblable vous est déjà arrivé?

Après avoir lu le deuxième incident, qu'en avez-vous pensé?
a) qu'est-ce que vous auriez pensé si vous aviez été à ma place;
b) qu'est-ce que vous auriez fait si vous aviez été à ma place;
c) pourquoi auriez-vous pensé ou fait cela;
d) est-ce qu'un incident semblable vous est déjà arrivé?

Après avoir lu le troisième incident, qu'en avez-vous pensé?
a) qu'est-ce que vous auriez pensé si vous aviez été à ma place;
b) qu'est-ce que vous auriez fait si vous aviez été à ma place;
c) pourquoi auriez-vous pensé ou fait cela;
d) est-ce qu'un incident semblable vous est déjà arrivé?

Après avoir lu le quatrième incident, qu'en avez-vous pensé?
a) qu'est-ce que vous auriez pensé si vous aviez été à ma place;
b) qu'est-ce que vous auriez fait si vous aviez été à ma place;
c) pourquoi auriez-vous pensé ou fait cela;
d) est-ce qu'un incident semblable vous est déjà arrivé?

Annexe 14

Grille d'observation				
Déroulement de la situation	**Communication directe** - Rapport à autrui - Rapport à l'espace - Rapport au temps - Rapport aux objet		**Communication indirecte** - Rapport à autrui - Rapport à l'espace - Rapport au temps - Rapport aux objet	
	Ce qui est dit	Ce qui est fait	Ce que j'ai interprété en cours d'action	Ce que j'ai interprété en visionnant les vidéos

Références

Aballéa, F. (2015). Chapitre 2. Dans M. Faulkner (dir.), *La lutte des normes au travail* (p. 13-20). Paris, France : L'Harmattan.

Abdallah-Preitceille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie, 26* (2), 16-30.

Adler, P. et Adler, P. (1999). The ethnographers' ball – revisited. *Journal of contemporary ethnography, 28*(5), 442-450.

Adorno, T., et Schröder, T. (2000). *Problems of moral philosophy*. Stanford, Calif: Stanford University Press.

Agiar, O.G., Mortimer, E.F. et Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: the authoritative and dialogic tension. *Journal of research in science teaching*, *47*(2), 174-193.

Alimorad, Z. (2014). Ethical conflicts experienced by Iranian EFL teachers in the classroom context. *TEFLIN Journal*, *25*(1), 1 – 16. https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v25i1/1-15

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 85–93. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866

Anadonova, Y. et Vacher, B. (2009). Visibilité et reconnaissance de l'individu au ttravail. *Communication & organisation*, *36*, 136-147.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2004). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2006). Chapitre 12. Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ?. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dirs.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 135-144). Paris, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.brgeo.2006.01.0135.

Atkinson, P. (2006). Rescuing autoethnography. *Journal of contemporary ethnography, 35*(4), 400-404. https://doi.org/10.1177/0891241606286980

Atkinson, P., Coffey, A., et Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research : continuities and changes*. Walnut Creek, Calif: AltaMira Press.

Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique, Recherches *en éducation, 41*, 5-19.

Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités, 16*(1). https://doi.org/10.4000/activites.3941

Baconnet, S. et Bucheton, D. (2011). De quelle nature sont les savoirs professionnels développés par une enseignante stagiaire dans le cadre de son stage au cours d'un dispositif innovant ? *Revue des sciences de l'éducation, 37*(2), 257-279. https://doi.org/10.7202/1008986ar

Baildon, M.C. et Sim, J.B.-Y. (2009). Notions of criticality : Singaporean teachers' perspectives of critical thinking in social studies. *Cambridge Journal of education, 39*(4), 407-422. https://doi.org/10.1080/03057640903352481

Baillauquès, S. (2002). Identité et responsabilité ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants. *Recherche et formation, 41*, 65-82.

Bailleul, M. et Obajtek, S. (2018). La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe. *Questions vives, 29*.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Barrère, A. (2002a). Un nouvel âge du désordre scolaire : Les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société, 26*(1), 3-19.

Barrère, A. (2002b). *Les enseignants au travail. Routines incertaines.* Paris, France : L'Harmattan.

Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Barrère, A. (2007). Les enseignants de français à l'épreuve. Pour une topographie des difficultés du métier. *Recherches*, 47(2), 9-21.

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris, France : Armand Colin.

Barrère, A. et Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, *39*(4), 651–671. https://doi.org/10.2307/3323005

Beillerot, J. et Mosconi, N. (2014). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris, France : Dunod.

Bélanger, N. et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, *29*(1), 173–191. https://doi.org/10.3917/es.029.0173

Bénaïoun-Ramirez, N. (2002). Imprévus et construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et formation,*121-139. https://doi.org/10.3406/refor.2002.1765

Benelli, N. et Modak, M. (2010). Analyser un objet invisible : le travail de care. *Revue française de sociologie, 51*(1), 39-60.

Berg, C.L. (dir.). (2015). *La francophonie dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Berger, È. (2009). *Rapport au corps et création de sens, étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. [Thèse de doctorat, Université Paris 8].

Berger, È. et Paillé, P. (2011). Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : De l'im-plication à l'ex-plication. *Recherches qualitatives, hors-série*(11), 68-90.

Blanchard, M. (2006). Le pragmatisme. Dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Question d'éthique contemporaine* (p. 378-408). Paris, France : Éditions Stock.

Boisvert, Y. (2005). *Qu'est-ce que l'éthique publique ?* Montréal, Québec : Liber.

Bottineau, D. (2013). Pour une approche enactive de la parole dans les langues. *Langages*, *192*(4), 11–27. https://doi.org/10.3917/lang.192.0011

Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information?, *Études de communication*, *35*, 47-60. DOI : https://doi.org/10.4000/edc.2265

Bouchareb, R. (2007). Travailleurs autonomes ou travailleurs salariés : continuité de la contrainte salariale et concurrence pour la valorisation. Dans J.P. Durand et W. Gasparini. (dir.), *Le travail à l'épreuve des paradigmes sociologiques* (p. 15-26). Toulouse, France : Octarès.

Boussard, V., Demazière, D., Milburn, P. et Alber, A. (2010). *L'injonction au professionnalisme*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Branch, J. (2001*).* Junior high students and Think Alouds Generating information-seeking process data using concurrent verbal protocols. Dans *Library and Information Research, 23*, 107-122. DOI : 10.1016/S0740-8188(01)00065-2

Broussal, D. et Bucheton, D. (2008). Interagir en début de cours : enjeux didactiques et discursifs. *Éducation et didactique*, *2*(3), 59–75. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.357

Bru, M. (2004). *Modèle et méthodologies d'analyse des compétences. Le double éclairage des pratiques et des recherches.* Collection le travail en débat. Série Maison des Sciences de l'Homme et de la Société de Toulouse. Toulouse, France : Éditions Octares.

Brugère, F. (2008). *Le sexe de la sollicitude*. Paris, France: Seuil.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse, France : Octarès Éditions.

Bureau, R. (2009). Contribution de l'éthique de la sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 115-132). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Butterfield, l.D., Borgen, W.A., Amundson, N.E. et Maglio, A.S.T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research, V*(4), 475-497.

Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité : champ notionnel et devenir. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Choc de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-73). Paris : L'Harmattan.

Cardy, F. (2003). Les normes scolaires et leur évolution. Dans A. Pichaon et J.P. Durand (dir.), *La puissance des normes* (p. 55-74). Paris, France : L'Harmattan.

Caron, J. (2012). *Quand revient septembre.* Guide sur la gestion de classe participative. Montréal : Chenelière éducation.

Carra, C. et Boxberger, C. (2018). Le rôle du rapport au métier dans la construction d'incidents en classe. *Terrains & travaux, 33*(2), 129-151.

Casellas-Ménière, M. (2001). *Histoire d'un trait d'union. Praticien et chercheur - Parcours dans le champ social*. Paris, France : L'Harmattan.

Castel R. (1981). *La Gestion des risques.* France, Paris : Minuit.

Castellotti, V. et Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.

Castra, M. (2019) Identité. Les 100 mots de la sociologie. *Sociologie*. Repéré à https://journals.openedition.org/sociologie/1593

Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tension entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie, 34* (1), 193-212.

Cattonar, B., Lessard, C. et Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Les dossiers des sciences de l'éducation, 24*, 39-52.

Cattonar, B. et Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et société : Revue internationale de sociologie de l'éducation, 6*, 21-42.

Cattonar, B. et Maroy, C. (2012). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du GIRSEF, 18*, 2-29..

Causer, J.Y, Durand J.P et Gasparini, W. (2009). *Les identités au travail : analyses et controverses*. Toulouse, France : Octarès.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré à http://www.ctreq.qc.ca/

Chapoulie, J.M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie, 14*(1), 86-114.

Chang, H. (2016). *Autoethnography as method*. London, Royaume-Uni : Routledge.

Chartrand, S.G. et Lord, M.A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, (168), 86-88.

Chiapella, E. et Gilbert. P. (2013). *Sociologie des outils de gestion : introduction à l'analyse de l'instrumentation de gestion*. Paris, France : La découverte.

Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? Dans Plazaola Giger et Stroumza, K. (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : Éditions de Boeck.

Cicurel, F. (2014). Pensée en action/pensée sur l'action : Une fenêtre sur l'agir professoral ? *La revue canadienne des langues vivantes, 70*(3), 381-402.

Cifali, M et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco, États-Unis : Jossey-Bass.

Clanet, J. (2007). Une compétence pour enseigner : gérer et organiser les interactions maître-élève(s). Dans Bru, M. et Talbot, L. (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objet de recherche.* Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Clavier, L. (2012). Les personnels d'éducation en EPL E : entre éthique sociale et bricolage des pratiques. Naissance d'une épistémologie pratique ? Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants enjeux structure et problèmes* (p. 137-156). Paris, France : L'Harmattan.

Cléach, O. (2012). Éthique dévoyée vs éthique authentique. Institut d'éthique appliquée, septembre, Université Laval.

Clénet, J., Maubant, P. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.

Clot, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : P.U.F. DOI : 10.3917/puf.clot.2006.01

Cloutier, P. (2016). Après l'école pour tous, la réussite pour tous. *Le Soleil*. https://www.lesoleil.com/actualite/education/apres-lecole-pour-tous-la-reussite-pour-tous-db24c6f266e8ee335c0c11255dea0a9a

Collins, A. (2004). Teacher performance evaluation: a stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, *46*(1), 43–54. https://doi.org/10.1080/0013188042000178818

Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching: theory and practice, 3* (21), 346-360. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953820

Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. *Repères*, 24–32.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2004). *Pour une éthique partagée de la profession enseignante*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf

Conseil supérieur de l'éducation, Québec. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Repéré à http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446.pdf

Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15.

Couturier, Y. et Chouinard, Y. (2008). La relation est-elle soluble dans la didactique ? La relationnalité dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (Dirs.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 213-223). Toulouse, France : Octarès.

Cowley, P. et Labrie, Y. (2019). *Bulletin des écoles secondaires du Québec*. Institut Fraser. Repéré à https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/quebec-secondary-school-rankings-2019_0.pdf

Crahay, M. et Wanlin, P. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation & didactique*, 6 *(1)*, 9-45.

Crawford Lima, J. (2013). The possibilities and constraints of three teachers' perspectives and enactment of critical praxis in public schools. *Journal for critical education policy studies, 11*(2), 282-323.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.

Crocé-Spinelli, H et Jorro, A. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative, *Pratiques* [En ligne], 145-146. DOI : 10.4000/pratiques.1527

Crozier, M. (2000). *À quoi sert la sociologie des organisations* ? *Tome 1.* Paris, France : Seli Arslan.

Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation, 14*(3), 2-23.

Cukier, A. (2018a). *Le travail démocratique*. Paris, France : PUF.

Cukier, A. (2018b). *Qu'est-ce que le travail ?* Paris, France : Librairie philosophie J.Vrin.

Dalley, P. et Roy, S. (dir.). (2008). *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.

Dalley, P. (2015). Assimilation, intégration ou inclusion. Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire ? Dans Berg, Carlson L. (dir.), *La francophonie dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire* (p. 13-34). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

D'arripe, A. (2013). Entre permanence et changement : construction d'une partition communicationnelle au sein de réseaux hybrides. *Communication et organisation, 43*(43), 137–150. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4182

Davies, C. (2008). *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. New York, États-Unis: Routlege.

Deckman, S (2017). Managing race and race-ing management: teachers' stories of race and classroom conflict. *Teachers college record, 119*, 1-40.

De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je »?* Paris, France : Éditions du Seuil.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant*. Paris, France : Petite bibliothèque Payot.

Dejours, C. (2010, 14 avril). *Interview de M. Christophe Dejours.* [Vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=yaHqahSkJso

De Ketele, J. (2013). Introduction - L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans J. De Munck, et M. Verhoeven (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7–22). De Boeck Supérieur.

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation*. Paris, France : Tétaèdre.

Demailly, L. et de la Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. *Socio-logos, 4*.

Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris, France : L'Harmattan.

Demazière, D., Lessard, C. et Morrissette, J. (2013). Introduction : Les effets de la nouvelle gestion publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés, 32*(2), 5-20. doi:10.3917/es.032.0005

Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill, 51*(2), 961-971.

De Munck, J. (1997). Normes et procédures : les coordonnées d'un débat. Dans J. De Munck, et M. Verhoeven (dir.), *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Paris/Bruxelles : De Boeck Université.

De Munck, V. C. (2000). *Culture, self and meaning.* Illinois, États-Unis : Waveland Press.

Denzin, N. (2014). *Interpretative autoethnography* (2e éd.). Los Angeles, États-Unis : Sage.

Deslauriers J.M., Deslauriers, J.P. et Laferrière-Simard, M. (2017) La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux. *Recherches qualitatives, 36*(1), 94-112.

Deslauriers, J-P. et Kérist, M. (1997). Le devis de la recherche qualitative. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

Deswarte, E. (2005). Psychologie sociale. Repéré à https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/dossiers-de-lecture/40-l-amour

DeTerssac, G. (2011a). Le client : coproducteur de l'organisation ? *Sciences de la société,* mai(01), 127-141.

DeTerssac, G. (2011b). Savoirs, compétences et travail. Dans J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 223-247). Paris, France : PUF.

DeVillers, G. (2011). L'approche autobiographique : regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques. *Recherches sociologiques et anthropologiques. 4*(1), 25-44.

Dewey, J. (1934/2005). *L'Art comme expérience* (traduit par J.-P. Cometti). Carbondale, Illinois : Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1947/1968). *Expérience et Éducation* (traduit par M.A. Carroi). Paris, France : Armand Colin.

Dewey, J. (2008). La théorie de la valuation. *Tracés, 15*(15), 217–228. https://doi.org/10.4000/traces.833

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(1), 25-43.

Donnay, J. & Verhoeven, M. (2006). Chapitre 17. La motivation à apprendre : un regard sociologique. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dirs.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 195-206). Paris, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.brgeo.2006.01.0195.

Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. Dans C. M. Everston et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 98-99). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Dubar, C. (1998a). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. Dans Michel De Coster (dir.). *Traité de sociologie du travail* (p. 385-401). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.coste.1998.01.0385.

Dubar, C. (1998b). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France :Armand Colin.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Dubar, C. (2010). *La crise des identités*, Paris, France : PUF.

Dubar, C, Boussard, V. et Tripier, P. (2015). *Sociologie des professions*. Paris, France : Armand Colin.

Dubé, G. (2015). *Parcours d'une formatrice d'enseignants au Québec : autoethnographie d'une quête transpersonnelle*. Paris, France : L'Harmattan.

Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, France : Seuil.

Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris, France : Découverte.

Dubet, F (2009). Les pièges de l'égalité des chances. *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/idees/article/2009/11/30/les-pieges-de-l-egalite-des-chances-par-francois-dubet_1274042_3232.html

Dubet, F. (2010a). *Déclin de l'institution scolaire et conflits de principes*. Universitat Oberta de Catalunya. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=6cs6ZSwvZYo

Dubet F. (2010b). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et Sociétés, 25*, 17-34.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Théorie de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, (XXXVII), 511-535.

Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherches en éducation, 11*, 27-38.

Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(3), 497–518. https://doi.org/10.7202/013907ar

Dupeyron, J.F. (2014). D'une vie scolaire à une vie philosophique. Dans É. Prairat. *L'éthique de l'enseignement, enjeux personnels, professionnels et institutionnels* (p. 29-48). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.

Durand, J. (2012). *La chaîne invisible : travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*. Paris : Éditions du Seuil.

Durand, J.P. et Gasparini, W. (2007). *Le travail à l'épreuve des paradigmes sociologiques*. Toulouse, France : Octarès.

Durand, J.P. et Pichon, A. (2003). *La puissance des normes*. Paris, France : Harmattan.

Durand, M., Ria, L. et Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 83-103.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Ellis, C. (2016a). *Revision : autoethnographic reflections on life and word*. Londres, Angleterre : Routledge.

Ellis, C. (2016b). *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, États-Unis: AltaMira Press.

Ellis, C., Adams, T. E. et Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *12*(1), Art. 10, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de :0114-fqs1101108.

Ellis, C. et Bochner, A. (2018). *Writing Autoethnography and Narrative in Qualitative Research* [communication orale]. Congress of qualitative inquiry, University of Illinois.

Englund, H. et Frostenson, M. (2017). Managing performance evaluation uncertainties in schools: when teachers become struggling performers. *European educational research journal, 16*(6), 885-906. https://doi.org/10.1177/1474904117693243

Ermakoff, I. (2013) Contingence historique et contiguïté des possibles. *Tracés, 24*(1), 23-45. https://doi.org/10.4000/traces.5617

Faulkner, M. (2010). *Travail et organisation. Regards croisés sur la recherche sociologique*. Paris, France : L'Harmattan.

Faulkner, M. (2015). *La lutte des normes au travail*. Paris, France : L'Harmattan.

Fédération des comités de parents (2002). *La réforme de l'éducation et les parents*. Repéré à https://csvdc.qc.ca/wp-content/uploads/2014/04/fascicule8_Reforme1.pdf

Ferret, C. (2011). L'identité, une question de définition. *Cahier d'Asie centrale, 20*, 459-461.

Ferry, J.M (1991). *Les puissances de l'expérience*. Parsi, France : Le Cerf.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, *XVI*(4), 327-358.

Freeman, M. P. (2013). *The priority of the other: thinking and living beyond the self*. Oxford, États-Unis : Oxford University Press.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse, France : ERES.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture*. Le point de vue sociologique britannique, Bruxelles, De Boeck.

Forté, L. (2006). Fondements sociaux de l'engagement sportif chez les jeunes athlètes de haut niveau. *Movement & Sport Sciences*, *59*(3), 55–67. https://doi.org/10.3917/sm.059.0055

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir.* Paris, France : Gallimard.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris, France : Gallimard.

Friedman, E. et Crozier, M. (1977). *L'acteur et le système les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Seuil.

Frey, N. (2015). *50 stratégies efficaces pour gérer sa classe*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Frykedal, F. K. et Chiriac, E.H. (2011) Assessment of students' learning when working in groups. *Educational research, 53*(3), 331-345.

Galand, B., et Bourgeois, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris, France : P.U.F.

Gauthier-Lacasse, M. et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesses en difficulté.*

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.

Gerin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, *18*(1), 171–179. https://doi.org/10.1353/fda.2005.0009

Giauque, D. (2004). *La bureaucratie libérale. Nouvelle gestion publique et régulation organisationnelle*. L'Harmattan

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, France : Minuit.

Gohier, C. (2019). Pour une éthique du lien : les principales sources d'un cadre multiréférentiel. *Epistrophè. Revue d'éthique professionnelle en Philosophie et en Éducation. Études et Pratiques, 2*, 15–35.

Gohier, C., Jutras, F. et Desautel, L. (2019). Le développement de la réflexivité éthique chez les enseignants du collégial : éléments déclencheurs et transformations. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21*(2), 6-23.

Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2015). Un cadre de référence éthique pour les enseignants. Pour des valeurs partagées. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (20), 123-139.

Gohier, C. (2012). La préoccupation éthique des enseignants de l'ordre collégial : de quelles éthiques s'agit-il ? Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants enjeux structure et problèmes* (p. 21-54). Paris, France : L'Harmattan.

Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement vers une éthique du lien. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 6-29). Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité. *Éducation et francophonie, XXXIV*(1). 148-161.

Gohier, C. (2002a). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie, XXX*(1), 7–25.

Gohier, C. (2002b). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieur. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 215–236.

Gohier, C, Anadón. M, Bouchard, Y, Charbonneau, B. et Chevrier, J (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*. 27 (1), 3-32.

Gohier, C. et Schleifer, M. (1993). *La question de l'identité. Qui suis-je ? Qui est l'autre* ? Montréal, Québec : Les éditions logiques.

Goodchild, S., Fuglestad, A. B. et Jaworski, B. (2013). Critical alignment in inquiry-based practice in developing mathematics teaching. *Educational studies in mathematics, 84*(3), 393-412. https://doi.org/10.1007/s10649-013-9489-z

Goodnough, K. (2001). Implemention multiple intelligences theory in a grade 9 science classroom: the experiences of a high school teacher. *Canadian journal of science, mathematics and technology education*. 1(4), 419-436. https://doi.org/10.1080/14926150109556483

Goos, M. (2013). Sociocultural perspectives in research on and with mathematics teachers: a zone theory approach. *Mathematics education, 45*, 521-533. https://doi.org/10.1007/s11858-012-0477-z

Gotman, A. (2001). *Le sens de l'hospitalité. Essaie sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre.* Paris, France : PUF.

Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition.* Boucherville, Québec: G. Morin. H

Granger, C. (2014). *Silent moments in education: an autoethnography of learning, teaching, and learning to teach*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (Third edition, p. 191–215). Thousand Oaks: Sage Publications.

Guéguen, H. et Malochet, G. (9 mai 2012). *Les théories de la reconnaissance*. Le journal de la philosophie, France culture, 09.05.2010) Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=-_sYVA36Is4

Guillaumin, C. (1980). Emploi positif et négatif des stéréotypes. *Congrès international de psychologie de l'enfant. 33*(4-5), 198-199.

Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation : sortir de la crise*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Gurtner, J., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, *155*, 21–33. https://doi.org/10.4000/rfp.73

Haissat, S. (2006). La notion d'identité professionnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement. *Interrogations? 3*. https://revue-interrogations.org/La-notion-d-identite-personnelle

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* New York: Routledge. DOI : 10.2307/359023

Hanhimaki, E. et Tirri, K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incident at school. *Journal of education for teaching, 35*(2), 107-121.

Harvey, R. (2000). L'école de la réussite. *RÉSEAU,* automne. Repéré à https://www.uquebec.ca/bap/bap/mag_reseau/mag2000_09/dossier2000_09.html

Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche & formation, n 57*(1), 65–78. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833

Heutte, J. (2019). *Les fondements de l'éducation positive : Perspective psychosociale et systémique de l'apprentissage*. Lille : Dunod.

Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*. Paris, France : Éditions la découverte.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance.* Paris, France : Cerf.

Hopkins, E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., Burrell, H. et Temple, J. (2016). Teachers' view of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving schools, 19*(1), 52-61.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : P. Lang

Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie ; suivi de Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Paris : Éditions Fabert.

Hubert et Chautard (2002). *Les savoirs cachés des enseignants. Quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ?* Paris : L'Harmattan.

Hunyadi, M. (2008). *Morale contextuelle*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Iannucci, C. et MacPhail, A. (2018). One teacher's experience of teaching physical education and another school subject: an inter-role conflict? *Research quarterly for exercise and sport, 89*(2), 235-245. https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1446069

lbarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Ibarrola-Garcia, S. et Iriarte, C. (2014). Socio-emotional empowering through mediation to resolve conflicts in a civic way. *London review of education, 12*(3), 261-273. https://doi.org/10.18546/LRE.12.3.02

Ibarrola-Garcia, S., Iriarte, C. et Aznarez-Sanado, M. (2017). Self-awarness emotional learning during mediation procedures in the school context. *Electronic journal of research in educational psychology, 15*(1), 75-105. https://doi.org/10.14204/ejrep.41.15175

Ibekwe-SanJuan, F. (2012). *La science de l'information : origines, théories et paradigmes*. Cachan : Lavoisier.

Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif : pour une praxis pédagogique*, Vigneux, France : Matrice.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers, 102*(3), 23–34. https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023

Jackson, A. Y. et Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du Cirp, 2*, 28-43.

Joas, H. (1990). *Le principe responsabilité* (traduit par J. Greisch). Paris, France : Flammarion.

Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris, France : CERF.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF

Jutras, F. (2009). L'apport du cas de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle personnelle enseignant. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 53-74). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jutras, F. et Gohier, C. (dir.). (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jutras, F. et Pelletier J-P. (2008). Les composantes de l'entrainement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of education, 43*(2) spring, 187-212.

Kaddouri, M. (2019) Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs (49*), 13-48.

Kahn, A. (2006). Questions d'éthique professionnelle. Dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Question d'éthique contemporaine* (p. 7-18). Paris, France : Éditions Stock.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Kaufmanm, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Éditions Nathans.

Kaufmann, J.C. (2008). *Quand Je est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous.* Paris, France : Armand Colin.

Kavalevski, É. (2015). L'émergence des préoccupations éthiques dans les entreprises. Dans M. Faulkner (dir.), *La lutte des normes au travail* (p. 63-74). Paris, France : L'Harmattan.

Labelle, J. (2004). L'approche expérienciée de l'éducation. *Tréma*, (23), 59–67. https://doi.org/10.4000/trema.607

Ladrière, J., Lacarme, J. et Moatti, C. (2011). Engagement. *Encyclopaedia Universalis*. Repéré à https://www.universalis.fr/encyclopedie/engagement/

Laflamme, S. (2016). La notion d'identité dans les sciences sociales en Ontario français. *Cahiers Charlevoix*, *11*, 73–112.

Lagacé, P. (journaliste). (2018). Entrevue avec Sébastien Proulx (saison 2017-2018, épisode 132) [entrevue]. Dans M. Gadbois (réalisateur), *Deux hommes en or.* Télé-Québec. https://deuxhommesenor.telequebec.tv/

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie, 135*(1), 151–161. https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812

Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris, France: Découverte.

Lallement, M. (2007). *Le travail une sociologie contemporaine*. Paris, France : Gallimard.

Lallement, M. et Zimmermann, B. (2019). Tous responsable? Transformations du travail, métamorphoses de la responsabilité. *Sociologie du travail, 61*(2). https://doi.org/10.4000/sdt.17981

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelles*. Paris, France : PUF.

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle, 2*(18), 49-56.

Larousse (2020). Racisme. Repéré à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/racisme/65932

Le Capitaine, J.Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan, 1*(89), 125-131.

Leclerc, C., Bourassa et B., Filteau (2009). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, *38*(1), 11–32. https://doi.org/10.7202/039977ar

Legault, G.A. (2006). Professionnalisme avec ou sans profession. Dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Question d'éthique contemporaine* (p. 603-625). Paris, France : Éditions Stock.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, Québec : Guérin.

Léger, D. et Rugira, J.M. (2009). L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre immanence et compétence. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 93-114). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

LégisQuébec (2020). *Charte de la langue française*. Repéré à http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-11

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *12*(1), 9-29.

Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique*. Longueuil, Québec : Groupéditions.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique, 4*(4).

Leplat, J. (2000), *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie.* Toulouse, France : Octares Éditions.

Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différence : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie, 1*(9), 55-66.

Leroux, G. (2015). Laïcité scolaire et neutralité. Dans C. Leblanc (dir.), *Laïcité et humanité* (p. 53-73. Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Leroux, M. (2011). Mémoire sur la professionnalisation de l'enseignement au Québec. *Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire*. Repéré à https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/04/Prisesdeposition-MemoireComplet.pdf

Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élè*ves. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Lescarbeau, R. (2000). La méthode de l'incident critique. *Interactions, 4*(1), 159-165.

Lessard, C., Kamanzi, P.C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Société, 23*(1), 59-77.

Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec : Université de Sherbrooke.

Léveillé, C. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(3), 515-532. doi:10.7202/032012ar

Levesque, A. et de Moissac, D (2017). Identité ethnolinguistique, continuité cultuelle et santé mentale chez les jeunes Franco-Manitobains. *Minorités linguistiques et société*, (9), 185–206.

Levinas, E., 1979, *Le temps et l'autre*. Saint Clément de Rivière, France : Fata Morgana.

Lewthwaite, B. et Wiebe, R. (2014) Responding to students' learning preferences in chemistry. *Journal of Science Teacher Education, 25* (3). pp. 263-287. https://doi.org/10.1007/s10972-013-9369-5

Lipiansky, E.M. (1998). Identité subjective et interaction. *Stratégies identitaires*. 173-211.

Livet, P. (2006). *Les normes*. Paris, France : Colin.

Liyanage, I., Walker, T., Bartlett, B. et Guo, X. (2015). Accommodating taboo language in English language teaching: issues of appropriacy and authenticity. *Language, culture and curriculum, 28*(2), 113-125. https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1031675

Loiola et Masciotra (2019, mai). *Avoir un bagage de compétences ou être une personne compétente in situ : perspective de l'inaction.* Communication présentée au 87e congrès de l'ACFAS, Gatineau, Québec. https://www.acfas.ca/user/2534

Lorius, V. (2016). Gestion de classe : supériorité pratique d'une éducation métamorphique. *Revue généraliste de recherches en éducation et formation, 16*, 61-72.

MacIntyre, A. (1997). *Après la vertu : étude de la théorie morale* (traduit par L. Bury). Paris, France : PUF.

Madibbo, A. (2009). Pratiques identitaires et racialisation des immigrants africains francophones en Alberta. *Canadian Ethnic Studies, 41-42*(3-1), 175–189.

Maillard, N. (2011). *La vulnérabilité. Une nouvelle catégorie morale*? Genève, Suisse : Labor et Fides.

Maillard, N. (2014). *Fait-il être minimaliste en éthique ? Le libéralisme, la morale et le rapport à soi*. Genève, Suisse : Labor et Fides.

Malet, R. (2011). Frontières, traduction et politiques de la différence : la tâche herméneutique de l'éducation comparée. *International Review of Education, 57*, 319-335. DOI 10.1007/s11159-011-9245-5

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, *n 155*(2), 11–11. https://doi.org/10.4000/rfp.273

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés, 40*(1), 31-55.

Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis, 1*(3), 55–68. https://doi.org/10.7202/1012563ar

Mattéi, J.F. (2019). *Le déclin de l'autorité.* Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=uge1FnFMx0k

Maubant, P. (2014) Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante ? *Questions vives recherches en éducation*. 10.4000/questionsvives.1514

Maubant, P., Roger, L. et Lejeune, M. (2013). Déprofessionnalisation. *Recherche et formation, 72*, 89-102.

Maulini, O. (2004). *La gestion de classe*. Bruxelles : De Boeck. Récupéré le 3 avril 2017 du site de l'Université de Genève : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/classe.html

Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. *FORDIF*, 23.

Meirieu (s.d). *Petit dictionnaire de pédagogie*. Repéré à https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie, entre le dire et le faire*. Paris, France : EFS.

Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie* (11e éd.). Paris : ESF.

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie. Des leux communs aux concepts clés*. Paris, France : ESF.

Mellouki, M. et Gauthier, C. (2003). *Éducation et culture : les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Menard, C. (2019). La neutralité des enseignants français dans les collèges publics : Quelle objectivité face à ses propres croyances et à celles des élèves ? *Studies in Religion/Sciences Religieuses, 48*(4), 553–570. https://doi.org/10.1177/0008429819868682

Mendez, M. (2013). Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *15*(2), 279-287. Repéré à http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412013000200010&lng=en&tlng=en.

Mercader, P., Carbonne, N. et Weber, R. (2014). Observer, percevoir, partager : réflexions épistémologiques à partir d'une enquête ethnographique dans cinq établissements d'enseignement secondaire. *Pratiques psychologiques, 20*(4), 197-210. https://doi.org/10.1016/j.prps.2014.09.004

Mercure, P. (2016). Les élèves québécois sur le podium. *La presse*. https://plus.lapresse.ca/screens/02f25719-4f21-47b3-878d-7aaa5e6d094e__7C___0.html

Merini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, *16*(1), 77–95. https://doi.org/10.3917/savo.016.0077

Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie, 139*, 31-51.

Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Merlin, M. (2009). Foucault, le pouvoir et le problème du corps social. *Revue idées économiques et sociales, 155*(1), 51-59.

Mesure, S. et Renaut, A. (1999). *Alter ego : les paradoxes de l'identité démocratique*. Paris, France : Aubier.

Meuwissen, K.W. (2013). Readin', Writin', Ready for Testin'? Adaptive Assessment in Elective and Standardized-Tested Social Studies Course Contexts. *Theory* et *research in social education, 41*, 285-315. https://doi.org/10.1080/00933104.2013.812049

Mias, C. (2005). L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *34*(1), 29–45. https://doi.org/10.4000/osp.538

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario : Cadre d'orientation et d'intervention.* Repéré à: https://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de la politique éducative*. Repéré à https://srp.csrs.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et de sport.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_Avis_LaiciteScolaire.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2007).*L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2016). *Indices de défavorisation.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/

Monjo, R. (2012). L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance. Dans D. Moreau (dir.). *L'éthique professionnelle des enseignants enjeux structure et problèmes* (p. 217-248). Paris, France : L'Harmattan.

Monjo, R. (2014). Éducation morale et éducation à l'autonomie. Dans É. Prairat (dir.), *L'éthique de l'enseignement, enjeux personnels, professionnels et institutionnels* (p. 91-112). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.

Morales, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Pour l'Ère nouvelle*, (2), 53-76. https://doi.org/10.3917/lsdle.402.0053

Moreau, D. (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants enjeux structure et problèmes*. Paris, France : L'Harmattan.

Mousli, M. (2006). Taylor et l'organisation scientifique du travail. *Alternatives Économiques*, (251). Repéré à https://sspsd.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Taylorisme_1.pdf

Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris, France : AColin.

Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets : Revue ontaroise d'intervention sociale et communautaire*, *6*(2), 138–165.

Muncey, T. (2010). *Creating Autoethnographies.* Los Angeles: États-Unis : SAGE.

Munir, H., Jamil, A. et Ehsan, A. (2017). Illegitimate tasks and their impact on work stress: the mediating role of anger. *International journal of business and society*, 18 (3), 545-566. Repéré à http://search.proquest.com/docview/2040740918/

Murray, B. (2016). *Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire*. [Thèse de maitrise, Université d'Ottawa].

Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe - Comment se donner la liberté d'enseigner* (2e éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.

Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(3), 451–466. doi:10.7202/032009ar

Nault, T. et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : une compétence à développer* (2e éd.). Anjou, Québec : CEC.

Ndoreraho, J.P. (2014). L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante : nature, manifestations et facteurs. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].

Nélisse, C. et Zúñiga, R. (1997). *L'intervention : les savoirs en question*. Sherbrooke: Éditions GGC.

Nunez Moscoso, J. et Murillo, A. (2018). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC*. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01684872/document

Obœuf, A., D'arripe, A., Fantoni, C., et Collard, L. (2016). Chapitre 10. Proposition d'une méthodologie par grille d'observation pour décrypter les capacités : illustration dans un pôle d'activités et de soins adaptés. *Journal international de bioéthique et d'éthique des sciences*, *27*(1), 177–202. https://doi.org/10.3917/jib.271.0177

Office québécoise de la langue française. (2017, mars). *Langue et éducation au Québec*. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331_etude1.pdf

Ogien, R. (2011). *L'influence des croissants chauds sur la bonté humaine et autres questions de philosophie morale expérimentale*. Paris, France : Bernard Grasset.

Ogien, R. et Quéré, L. (2006). *Les moments de la confiance connaissance, affect et engagement*. Paris, France : Economica

Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris, France : L'Harmattan.

Paillé, P et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives, 27*(2), 133-151.

Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *Sociologies*. Repéré à https://doaj.org/article/d83b2dacdbca46a0ac3b715e5946eb0e

Paquet, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation, 16*, 7-38.

Parrott, Z. (2007). Peuples autochtones au Canada. *L'encyclopédie canadienne*. Repéré à https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/peuples-autochtones

Paturet, J.B. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville St-Ange, France : Erès.

Paule, A. (2019). Barriers and bridges in the fight to preserve French language in Québec. *The news house*. Repéré à https://www.thenewshouse.com/borderlines/language-barriers-and-bridges-the-

fight-to-preserve-french-language-use-in-quebec/?fbclid=IwAR3G2_esw2_Ua7QDo6w97QmmUY-hwW8RL3hFNTBRAZWVWVulcYNsBIQ2n1k

Payet, J.P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. et Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés, 27*(1), 23-27.

Pélabay, J. (2006) L'éducation et la logique démocratique. Dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Question d'éthique contemporaine* (p. 1175-1184). Paris, France : Éditions Stock.

Pelletier, M. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et Francophonie, 43*(2), 201–218. https://doi.org/10.7202/1034492ar

Périer, P (2004). Tensions pédagogiques et identitaires des professeurs débutants en ZEP. *Diversité, 137*, 48-57.

Périer, P. (2014). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? *Recherche & formation*, (74), 17–28. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2117

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF

Perrenoud, P. (1999). *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences.* Repéré à : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques, 390*, 42-45.

Peschard, I. (2005). *La réalité sans représentation, la théorie de l'énaction et sa légitimité épistémologique*. [Thèse de doctorat, Université Paris IV].

Petiot, O., Visioli, J. et Desbiens, J.F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie, 193*(4), 41-56.

Pharo, P. (2001). *La logique du respect*. Paris, France : Cerf.

Piotet, F. (2007). *Emploi et travail. Le grand écart*. Paris, France : A. Colin.

Pirès, A.-P. (1997). À propos de quelques enjeux épistémologiques et méthodologiques en sciences sociales. (Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal (p. 24-72). Québec : Université de Montréal.

Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris, France : Retz.

Prairat, É. (2012). Normes et valeurs retour sur la normativité déontologique. Dans D. Moreau (dir.). *L'éthique professionnelle des enseignants enjeux structure et problèmes* (p. 177-198). Paris, France : L'Harmattan.

Prairat, É. (2013). *La morale du professeur*. Paris, France : PUF.

Prairat, É. (2014). *L'éthique de l'enseignement, enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy, France : Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.

Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élevés en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education*, *18*(3), 132–149. http://search.proquest.com/docview/215374716/

Pouget, M. (1998). *Taylor et le taylorisme, Que sais-je* ? Paris, France : PUF.

Pouromid, S. et Manerian, M. (2018). Iranian and Japanese language teachers' operationalization of material mode and their pursuit of immunity. *Electronic journal of foreign language teaching, 15* (1), 5-22. Repéré à http://search.proquest.com/docview/2113780000/

Pourtois, J-P et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrument en sciences humaines*. Wavre, Belgique : Éditions Mardaga.

Proulx, S. (2018). Dans P. Lagacé (journaliste). Entrevue avec Sébastien Proulx (saison 2017-2018, épisode 132) [entrevue]. Dans M. Gadbois (réalisateur), *Deux hommes en or.* Télé-Québec. https://deuxhommesenor.telequebec.tv/

Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, *15*(85), 163–192. https://doi.org/10.3406/reso.1997.3139

Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. Dans J. Mailler, J.B. Barbier et J.C. Parmentier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 147-170). Paris, Presses universitaires de France.

Quéré, L. (2006). Émergence et contrainte. Situation et expérience chez Dewey et Goffman. Dans R. Ogien et L. Quéré (dir.), *Les moments de la confiance connaissance, affect et engagement* (p. 69-94). Paris, France : Economica.

Quéré, L. (2014). Le modèle esthétique de la communication de John Dewey. *Occasional Paper. 19*, 1-23.

Quintin, J. (2014). La rencontre de soi tout au long de la vie. Dans É. Prairat (dir.), *L'éthique de l'enseignement, enjeux personnels, professionnels et institutionnels* (p. 9-28). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.

Rawls, J. (2006). *Libéralisme politique* (traduit par C. Audard; 2e éd.). Paris, France : Quadrige/PUF.

Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?* Paris, France : Bayard.

Razer, M. (2018). From power struggle to benevolent authority and empathic limit-setting: creating inclusive school practice with excluded students through action research. *Action Research*. https://doi.org/10.1177/1476750318776730

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris, France : Flammarion.

Renaut, A. (2006). Un âge post-autoritaire de l'éducation. Dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Question d'éthique contemporaine* (p. 1161-1174). Paris, France : Éditions Stock.

Renaut, A. (2011). *Quelle éthique pour nos démocraties ?* Paris, France : Buchet Chastel.

Rex, L. A. (2006). Acting “cool” and “appropriate”: toward a framework for considering literacy classroom interaction when race is a factor. *Journal of literacy research, 38* (3), 275-325. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803_2

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1994). Le concept de responsabilité. Essai d’analyse sémantique, *Esprit, 206*, 28-48.

Riopel, M. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Presses de l’Université Laval.

Robichaud, A et Masse-Lamarche, M.H. (2018). Mise en action de la neutralité chez les enseignants québécois : analyse d’enjeux quotidiens à l’aide de la rationalité communicationnelle chez Habermas. *Terrains/Théories, 9*(9). https://doi.org/10.4000/teth.1702

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Québec : Hurtubise.

Rondeau, K. (2019). La réflexivité : entre l’expérience déstabilisante et le changement? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21*(1), 36-54.

Rondeau, K. (2017). Le travail de nature identitaire d’acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue : un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *McGill Journal of Education, 52*(2), 313-334.

Rondeau, K. (2011). L’autoethnographie: une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives, 30*(2), 48-70.

Roorda, D.L., Jak, S., Zee, M., Oort, F.J. et Koomen, H.M.Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students’ engagement and achievement: a meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School psychology review, 46*(3), 239-261. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3

Roux-Lafay, C. (2016). L’éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et Socialisation, 42*(42). https://doi.org/10.4000/edso.1857

Royer, D. (2009). L’école, tout un programme (1997). Histoire d’une réforme du curriculum Essai d’analyse politique. *Bulletin d’histoire politique, 17*(2), 249–266. https://doi.org/10.7202/1054732ar

Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, F. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique, 119*, 5-8.

Rush, L.S. et Fecho, B. (2008). When figured worlds collide : improvisation in an inquiry classroom. *Teaching education, 19*(2), 123-136.

Sack, O. (2013). *Speak, Memory.* New York, États-Unis: The New York Review. Repéré à https://www.nybooks.com/articles/2013/02/21/speak-memory/

Sainsaulieu, R. (1977). *L’identité au travail : les effets culturels de l’organisation*. Paris, France : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Saint-Exupéry, A. (1943). *Le petit prince*. Paris, France : Gallimard.

Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, *157*(4), 12–12. https://doi.org/10.4000/rfp.463

Sauvayre, R. (2013). *La méthode de l'entretien en sciences sociales*. Paris, France : Dunod.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 337-360). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*. *Hors série, 1*(5), 7 – 24.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti,T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Schadron, G. (2006) De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Les cahiers de l'URMIS,* (10-11). Repéré à http://journals.openedition.org/urmis/220

Schmitt, D. (2018). L'énaction, un cadre épistémologique fécond pour la recherche en SIC. *Les Cahiers du Numerique*, *14*(2), 93–111. https://doi.org/10.3166/lcn.14.2.93-111

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.

Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris, France : Méridiens - Klincksieck.

Schwartz, Y. et Durrive, L. (2003). *Travail & Ergologie : entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse, France : Octarès Éditions.

Shanker, S. (2013). *Calme, alerte et heureux*. Toronto : Pearson Canada.

Shapira-Lishchinsky, O. (2009). Towards professionalism : ethical perspectives of Israeli teachers. *European journal of teacher education, 32*(4), 473-487. https://doi.org/10.1080/02619760903257770

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and teacher education, 27,* 648-656. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003

Shapira-Lishchinsky, O. (2016). From ethical reasoning to teacher education for social justice. *Teaching and teacher education, 60,* 245-255. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.010

Shapira-Lishchinsky, O. et Gilat, I. Z. (2015). "Official policies" and "teachers' tendency to act": Exploring the discrepancies in teachers' perceptions. *Education Policy Analysis Archives,* 23(82). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1996

Statistique Canada (2016). *Recensement 2016*. Repéré à https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=F&Data=Count&B1=All&Geo2=PR&Code2=24&Geo1=CSD&Code1=2481017

Stewart, J. (2010). Foundational Issues in Enaction as a Paradigm for Cognitive Science: From the Origin of Life to Consciousness and Writing. *Enaction*. https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014601.003.0002

St-Germain, M. (2001). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. *Éducation et francophonie, XXIX*(2), 10-44.

St-Vincent, L.-A. (2010). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école ? *Éducation et francophonie, XXXVIII*(2), 113–134. https://doi.org/10.7202/1002167ar

St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 47*(2), 213–230. https://doi.org/10.7202/1013124ar

Suchman, L. (2006). *Human-machine reconfigurations plans and situated actions* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press.

Szesztay, M. (2004). Teachers' way of knowing. *ELT Journal, 58*, 129-136.

Tajfel, H. et Turner (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Dans T John et J. Sidanius (dirs.), *Political Psychology : Key Readings* (p. 276–293). New York, États-Unis : Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203505984-16

Talanquer, V., Tomanek, D. et Novodvorsky, I. (2007). Revealing Student Teachers' Thinking through Dilemma Analysis. *Journal of Science Teacher Education*, *18*(3), 399–421. https://doi.org/10.1007/s10972-007-9047-6

Tanguay, D. (2006). Permanence et épuisement de l'autorité. Dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Question d'éthique contemporaine* (p. 1151-1160). Paris, France : Éditions Stock.

Tap, P., Roudès, R. et Antunes, S. (2013). La dynamique personnelle et les identités professionnelles, en situation de changement. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, 99-100*(3), 385–407. https://doi.org/10.3917/cips.099.0383

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession, 20*(1), 1-8. doi:10.18162/fp.2012.172

Tardif, M. (2019, mai). *Enjeux, tensions et pratiques autour de la notion et de l'approche par compétences*. Communication Communication présentée au 87e congrès de l'ACFAS, Gatineau, Québec. Repéré à https://www.acfas.ca/user/1414

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Tatsis, K., Wagner, D. et Maj-Tatsis, B. (2018) Authority and politeness theories : conflict and alignment in mathematics group communication. *ZDM mathematics education, 50*(6), 1029-1039. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0990-9

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(2), 287-322. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Theureau, J. et Jeffroy, F. (1994), *Ergonomie des situations informatisées : La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs.* Toulouse, France : Octarès Éditions.

Thiaw-Po-Une, L. (2006). *Question d'éthique contemporaine.* Paris, France : Éditions Stock.

Thomas, H. (2008). Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc. De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie. *Recueil Alexandries, Collection Esquisses*. Repéré à https://reseau-terra.eu/article697.html

Tourraine, A. (1999). Préface. Dans H. Joas (dir), *La créativité de l'agir* (p. 3-28). Paris, France : CERF.

Trepagnier, B. (2001). Deconstructing categories: The exposure of silent racism. *Symbolic Interaction, 24*(2): 141-163. https://doi.org/10.1525/si.2001.24.2.141

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement.* London; New York: Routledge.

Troncin, T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 55*(3), 123–132. https://doi.org/10.3917/nras.055.0123

Van der Maren, J.-M. (1999). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

van Zanten, A. (2002). La profession enseignante en France : quelles évolutions? *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 30,* 85-93. https://doi.org/10.4000/ries.1911

Varela, F. J. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : Edde la Découverte.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck

Walford, G. (2004). Finding the limits: autoethnography and being an Oxford University Proctor. *Qualitative Research, 4*(3), 403–417. https://doi.org/10.1177/1468794104047238

Wallace, C. et Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies, 43*(3), 357–381. https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447

Weiss, S., Syring, M. et Kiel, E. (2019). Challenges for the school in a migration society - a critical incident analysis. *Intercultural Education*, *30*(2), 196–213. https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1538089

Whitcomb, J. (2004). Dilemmas of design and predicaments of practice: adapting the "Fostering a Community of Learners" model in secondary school English language arts classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, *36*(2), 183–206. https://doi.org/10.1080/0022027032000139414

William, B. (1994). *La fortune morale. Moralité et autres essais*. Paris, France : Gallimard.

Winkin, Y. (2001a). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris, France : Éditions du Seuil.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (17), 11–36.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, France : ESF.

Zakhartchouk J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris, France : INRP.

Zakhartchouk J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes* (2ᵉéd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.