

# LES DILEMMES MORAUX EXPRIMÉS PAR DES INTERVENANTS AU DÉBUT D'UN PROJET DE CHANGEMENT DES PRATIQUES À L'ÉCOLE : PORTRAIT DE TROIS ÉQUIPES

LISE-ANNE ST-VINCENT *Université du Québec à Trois-Rivières*

**RÉSUMÉ.** Cette recherche vise à identifier des dilemmes moraux émergeant des échanges d'intervenants de trois équipes-écoles dans le cadre d'une recherche-action-formation ayant pour objectif la transformation de pratiques favorisant la réussite et le bien-être de tous les élèves. L'analyse qualitative des discussions des équipes-écoles engagées dans le processus de changement de pratiques révèle que la présence de dilemmes dans les échanges est un indicateur d'ouverture au dialogue chez les participants vers la recherche d'un consensus.

## INTERVENING STAKEHOLDERS' MORAL DILEMMAS EXPRESSED AT THE BEGINNING OF A CHANGE OF SCHOOL-PRACTICE PROJECT: PORTRAIT OF THREE TEAMS

**ABSTRACT.** This research seeks to identify moral dilemmas emerging from exchanges between intervening stakeholders of three school-teams taking part in a research-action-training programme. The programme's objective is to transform school practices in order to encourage and promote student success and well-being. The qualitative analysis of the school-teams' discussions reveal that the presence of dilemmas within exchanges is an indicator of participants' openness to dialogue as they work towards reaching a consensus.

Les recherches poursuivies dans le domaine de l'enseignement quant aux dilemmes rencontrés par des enseignants ont principalement pour objet d'étude des dilemmes éthiques vécus à l'école, soit la perception des enseignants les ayant vécus ou encore les moyens et les stratégies utilisés pour réagir à ces dilemmes (Campbell, 2006 ; Colnerud, 2006 ; Hanhimäki et Tirri, 2009 ; Husu et Tirri, 2007 ; Shapira-Lishchinsky, 2010 ; St.Vincent, 2011). Dans les différentes recherches, les dilemmes recensés sont analysés comme des incidents critiques et ont la caractéristique commune d'avoir été vécus. Actuellement, on ne retrouve pas de recherche qui s'intéresse à l'émergence de dilemmes

moraux devant l'anticipation d'actions dans un processus de changement majeure en ce qui concerne les pratiques d'une école. Notre recherche vise à identifier des dilemmes exprimés par des intervenants dès le début d'un processus de changement.

Dans une perspective de compréhension plus approfondie de l'amorce de la démarche par les équipes-écoles engagées dans ce processus de changement, cette recherche porte un regard sur la présence des dilemmes moraux et leur sens durant les échanges lors de la première rencontre ayant eu lieu avec chaque équipe-école dans le cadre de la recherche-action-formation menée entre 2007 et 2010 par l'équipe de chercheurs de la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières.<sup>1</sup>

La présence de dilemmes exprimés au début du processus de changement peut s'avérer un indicateur d'une ouverture des intervenants dans le processus d'actualisation du changement. Ainsi, au moyen d'une approche exploratoire, nous souhaitons : 1) identifier les types de dilemmes moraux qui ont pu émerger chez des intervenants se trouvant devant un projet de changement important dans les pratiques d'une école ; 2) porter un regard sur leur parcours dans le projet de manière générale. De plus, il nous semble pertinent d'examiner la nature des échanges lorsque ces dilemmes émergent et de dégager les facteurs qui semblent favoriser le dialogue menant à l'établissement d'un consensus, et une convergence des efforts dans une mission commune. Les objectifs suivants sont visés : 1) identifier les dilemmes moraux ayant émergé dans les propos des participants ; 2) analyser l'ouverture manifestée dans les dialogues en parallèle avec la démarche globale vécue par chaque équipe-école.

Les pages qui suivent précisent d'entrée de jeu le contexte de la recherche. Ensuite sont expliqués certains concepts de référence sur lesquels s'appuie l'analyse. Le cadre méthodologique, qui s'insère dans une approche qualitative, est ensuite présenté. Finalement, un portrait global des résultats de l'analyse est dressé pour chacun des objectifs. Les résultats permettent de mettre en évidence les types de dilemmes identifiés et de mettre en parallèle l'ouverture manifestée dans les dialogues avec la démarche globale vécue par chaque équipe-école.

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE

C'est en 2007 que s'amorçait un projet d'envergure, « École en changement », mené par les chercheurs de la Chaire de recherche Normand-Maurice. Ce projet visait à la fois l'accompagnement, sur une durée de trois ans, de milieux scolaires désireux de s'engager dans un processus de changement visant la réussite et le bien-être de tous les élèves, et le développement d'un modèle dynamique du changement en contexte scolaire québécois (Rousseau, sous presse). Dans ce modèle, six étapes sont réparties en trois phases : la préparation, la réalisation et l'intégration. La première phase, la préparation, comprend trois étapes : l'identification des défis perçus, l'élaboration de la vision, l'articulation de la

mission. La seconde phase, la réalisation, comprend deux étapes : la planification et la mise en œuvre des actions. La dernière phase, l'intégration, représente la dernière étape, soit le bilan. À la première étape, lors de l'identification des défis perçus, les participants doivent s'exprimer par rapport à leurs croyances, leurs aspirations et leurs attitudes devant les défis perçus dans leur milieu. À cette étape en particulier, devant l'annonce d'un changement dans les pratiques, les dilemmes moraux sont susceptibles d'émerger.

Un projet qui vise des transformations importantes dans les pratiques scolaires suscite souvent des inquiétudes chez les intervenants concernés. Chez certains participants, ces préoccupations peuvent s'exprimer sous forme de dilemmes moraux au début du processus de changement (St-Vincent, sous presse).

Trois équipes-écoles différentes, de la Gaspésie et de la Mauricie, ont fait partie de la recherche-action-formation ciblée : une équipe-école au secteur du premier cycle du secondaire (école secondaire A), une équipe-école à l'ordre du primaire et une équipe-école à l'ordre du secondaire dans laquelle se trouvent des intervenants du secteur régulier offrant le programme de premier cycle du secondaire sur trois ans et d'autres intervenants du secteur relevant de l'adaptation scolaire (école secondaire B). L'école secondaire A offre des services à l'ordre du primaire et du secondaire. Une baisse du nombre d'effectifs a fait apparaître la possibilité de la fermeture des services à l'ordre du secondaire dans les prochaines années. L'école secondaire B offre différents types de services éducatifs du premier cycle du secondaire, dont des modèles de services s'adressant à des élèves en difficulté. Enfin, l'école primaire offre des services à une clientèle à l'ordre du préscolaire et du primaire ainsi qu'un enseignement à vocation entrepreneuriale à des élèves jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Le regard est porté sur le déroulement de la première rencontre auprès des équipes d'intervenants ayant participé au projet. Des dilemmes exprimés ont été identifiés lors de la première rencontre pour les trois équipes-écoles, ce qui a permis de dresser un portrait d'ensemble à l'étape de l'identification des défis dans le projet.

## CONCEPTS DE RÉFÉRENCE

Les dilemmes mettent en évidence des conflits de valeurs ou de principes : « Qui dit dilemme dit choix entre des propositions contradictoires. La difficulté de choisir tient souvent au fait que notre décision nous obligera à assumer à la fois des conséquences positives et des conséquences négatives » (Legault, 2003, p. 94). Devant des dilemmes, les individus seront appelés à poser des actions qui s'excluent mutuellement (Malherbe, 2000). Les dilemmes exigent de décider quelles seront les actions à mettre en œuvre en tenant compte d'éléments à prioriser. Cet établissement de priorités amène par conséquent des confrontations internes parce que certaines valeurs ou principes entrent en

conflit. Ainsi, un projet éducatif d'une école peut promouvoir la réussite des jeunes ayant des difficultés et un principe professionnel central d'un enseignant pourrait viser l'accompagnement des élèves doués. L'individu se situerait alors dans une zone de perplexité, susceptible de restreindre son engagement à la fois dans les actions répondant aux changements visés par le projet collectif pour la réussite des jeunes en difficulté et dans les interventions visant l'accompagnement des élèves doués.

Dans le contexte de la présente recherche, nous nous intéressons aux dilemmes anticipés et non ayant déjà eu lieu. Selon notre définition, un dilemme devient éthique lorsque des personnes sont impliquées dans une situation réelle et qu'il faut tenir compte des conséquences qu'une mise en œuvre d'actions amènerait dans leur vie (St.Vincent, 2011). Le dilemme devient éthique lorsque la situation implique concrètement des enjeux interpersonnels dans la mise en œuvre des actions (Legault, 2003). Pour Malherbe (1996), l'éthique signifie que l'individu tente d'établir « un juste rapport à l'incertitude » (p. 13). Sur cette base, considérant l'absence d'espace intersubjectif, puisque nous nous intéressons à la scénarisation d'éventuels conflits de valeurs ou de principes, nous considérons qu'il s'agit plutôt de dilemmes moraux et non de dilemmes éthiques. Cependant, il est important de noter que l'étude du positionnement de l'individu, à la suite de l'émergence du dilemme moral, exigerait d'approfondir les fondements éthiques sur lesquels il se serait appuyé pour prendre une décision et mettre en œuvre des actions.

La morale agit comme un ensemble de repères pour un individu lorsqu'il se questionne sur les décisions à prendre. Fortin (1995a) définit la morale comme « un ensemble de règles qui guident les êtres humains dans leur appréhension du bien et du mal et qui régissent leurs conduites individuelles et collectives » (p. 28).

Les dilemmes expriment des conflits de valeurs ou de principes. Une valeur, acquise durant l'enfance avec l'entourage familial, à travers des expériences et dans sa vie professionnelle (Desaulniers et Jutras, 2006), peut être définie comme « ce qui vaut ; ce à quoi, individuellement ou collectivement, on accorde de l'importance ; ce qui a du poids pour un individu ou une collectivité... Elle constitue une priorité, une préférence, une référence » (Fortin, 1995b, p. 100). À titre d'exemple de dilemme, un enseignant se retrouve devant la situation suivante : certains de ses élèves ayant des difficultés manifestent une faible d'estime d'eux-mêmes et ont la possibilité de recevoir une attention particulière d'intervenants de l'école, alors que, par ailleurs certains de ses élèves doués sont sous-stimulés et manquent d'encadrement. Cette situation peut présenter chez cet enseignant un conflit entre la valeur du respect des besoins psychologiques des élèves et celle de l'équité dans le traitement des besoins.

Les principes de conduite professionnelle (St.Vincent, 2011), sur lesquels s'appuie l'analyse dans le contexte de cette recherche, sont relatifs à la pro-

profession enseignante. Bien que les enseignants québécois n'aient pas de code d'éthique leur fournissant des repères (Jeffrey, 2005), ils adoptent certains principes véhiculés dans leur formation et dans les milieux scolaires ou encore certains principes énoncés par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2004). Différents types de principes sont énoncés, tels que ceux qui concernent l'élève, l'entourage de l'élève ou le travail de l'enseignant dans l'équipe-école. Un exemple de dilemme entre deux principes est celui d'assumer son rôle auprès des élèves et celui de travailler en collégialité lesquels peuvent entrer en conflit si un intervenant n'est pas en accord avec les approches de l'orthopédagogue qui le soutient en classe. Bien qu'il y ait des intervenants autres que des enseignants parmi les membres des équipes-écoles, les principes relatifs à la profession enseignante semblent appropriés pour l'ensemble des participants de la recherche.

Dans le modèle dynamique de changement à l'école pour la réussite de tous les élèves (Rousseau, sous presse), la première étape du processus, soit l'identification des défis perçus par les intervenants, est suivie par l'étape de l'élaboration d'une vision commune. Les dilemmes moraux exprimés dans la première étape peuvent ainsi contribuer à l'établissement d'un consensus dans l'intersubjectivité (St-Vincent, sous presse). C'est dans le dialogue qu'une coconstruction de sens sera possible (Bouchard, 2010 ; Legault, 2003 ; Patenaude, 1997, 1998).

## **CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Trois équipes-écoles québécoises ont participé à la recherche-action-formation : une équipe d'intervenants à l'ordre du secondaire au secteur régulier du premier cycle (école secondaire A), une autre à l'ordre du primaire et une autre à l'ordre du secondaire au secteur régulier offrant le programme de premier cycle sur trois ans ainsi qu'au secteur relevant de l'adaptation scolaire (école secondaire B). Afin de soutenir les membres des écoles volontaires à l'intérieur de leur processus de changement visant la mise en œuvre de moyens pour le bien-être et la réussite de tous les élèves, l'équipe de recherche de la Chaire a rencontré à quelques reprises (de 5 à 18 rencontres), sur une durée de trois ans, ces équipes-écoles dans leur milieu respectif. À la première étape du processus de changement, soit l'identification des défis, de la vision et de la mission, l'équipe de chercheurs a rencontré l'ensemble des intervenants de chaque école afin d'échanger et de comprendre leur contexte, leur degré d'engagement et les défis qu'ils désiraient relever.

Il est important de mentionner que les données traitées n'ont pas été recueillies par la présente chercheuse. Cependant, l'analyse du verbatim transcrit des échanges de la première rencontre (d'une durée variant entre une et trois heures) a permis de dégager des dilemmes moraux exprimés par certains intervenants manifestant une forme de résistance dans l'engagement devant les changements visés. Pour chaque école, voici un portrait détaillé du contexte de la première rencontre pour chaque école.

### *École secondaire A*

La première rencontre avec l'équipe-école a eu lieu vers la fin de la première étape, en octobre 2007. Neuf intervenants à l'ordre du secondaire étaient présents, ainsi que deux chercheurs animateurs et une assistante. Parmi les intervenants, on comptait quatre hommes et cinq femmes : un coordonnateur des services, deux orthopédagogues (un homme et une femme), un enseignant de mathématique, une enseignante en arts plastiques, une conseillère en orientation, une directrice, une enseignante de français et un directeur-adjoint. Le verbatim a été transcrit sans que l'identification de l'interlocuteur, pour chaque intervention, ait été indiquée avec précision. Cependant, dans l'analyse, à l'aide de la transcription du verbatim et de l'enregistrement audio, il a été possible de distinguer cinq interlocutrices et deux interlocuteurs différents qui ont exprimé un dilemme. La rencontre a duré environ trois heures. Bien que la totalité des propos de la première rencontre aient été analysés, il est important de faire remarquer que des dilemmes ont été relevés seulement dans les 33 premières minutes de la rencontre.

### *École secondaire B*

La première rencontre avec l'équipe-école a eu lieu au début de la seconde étape, en novembre 2007. Douze intervenants étaient présents ainsi que deux chercheuses animatrices et une assistante. Parmi les intervenants, on comptait deux hommes et 10 femmes : quatre enseignantes dans un modèle de classe spéciale, trois enseignantes au présecondaire, un stagiaire au présecondaire, une orthopédagogue, un psychoéducateur, une directrice et une directrice adjointe. Dans l'analyse, à l'aide de la transcription du verbatim et de l'enregistrement audio, il a été possible de distinguer cinq interlocutrices et un interlocuteur sur 12 intervenants qui ont exprimé un dilemme, dont deux interlocutrices à deux reprises. La rencontre a duré un peu plus de deux heures. Bien que la totalité des propos de la première rencontre aient été analysés, des dilemmes ont été identifiés seulement dans la deuxième heure de la rencontre.

### *École primaire*

Deux rencontres initiales ont eu lieu en août et en décembre 2008 avec le comité de l'école supervisant les projets pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé. La première rencontre avec l'équipe-école a eu lieu durant la troisième étape, en février 2009. Une grande équipe de 37 intervenants était présente ainsi qu'une chercheuse et trois animatrices, dont une assistante. Parmi les intervenants, on comptait 32 femmes et cinq hommes : une directrice, une psychoéducatrice, 15 enseignantes, 10 techniciennes en éducation spécialisée, une orthopédagogue, deux enseignantes en adaptation scolaire, un éducateur physique, deux stagiaires en adaptation scolaire, un préposé aux personnes handicapées, un concierge, un enseignant orthopédagogue, un spécialiste en anglais. À l'intérieur de cette rencontre, l'ensemble

des participants a été réparti dans quatre sous-groupes par la directrice. Il n'y a pas de trace précise sur la composition des sous-groupes. La faible qualité sonore des quatre enregistrements ainsi que des interventions enchevêtrées à l'occasion dans certains sous-groupes ont nui à la transcription des verbatim et par conséquent, à l'identification des interlocuteurs. Les verbatim ainsi que les enregistrements audio ont été utilisés pour l'analyse des échanges dans les quatre sous-groupes : A, B, C et D.

Une approche descriptive a été adoptée pour analyser les propos des participants de chaque équipe-école dans leur première rencontre. Les échanges de la première rencontre ont été ciblés à la suite du constat qu'à cette étape, à l'identification des défis, les propos étaient empreints de préoccupations devant des changements possibles dans les pratiques. Les éléments de sens émergents (Paillé et Mucchielli, 2008) en lien avec des dilemmes moraux ont été extraits, ce qui a nécessité des réajustements continus dans l'analyse. Le logiciel QDA Miner 3.2.5 a été utilisé pour traiter les données.

Étant donné le type d'analyse interprétative utilisé, il a été nécessaire de valider les données à plusieurs reprises (Van der Maren, 1996) pour s'assurer qu'il s'agissait d'un conflit de valeurs ou de principes, et non pas d'une préoccupation, d'une croyance, d'une attitude, d'un présupposé ou d'une contrainte, mais bien d'un choix à faire entre deux actions contradictoires. Par exemple, dans les propos suivants, un dilemme est identifié : « Si tous les élèves participent, ça va finir que ce sont les forts qui vont faire le côté difficile puis les faibles vont s'accrocher. Si c'est pour les élèves en difficulté, les forts seront encore laissés de côté. » (Richard, école secondaire A) Par conséquent, le dilemme de cet intervenant se présente comme la possibilité de choisir ou ne pas choisir d'actualiser un projet qui s'adresse à l'ensemble des élèves en ciblant spécifiquement les élèves ayant des difficultés. Pour cet intervenant, il y a un conflit entre la valeur de l'équité dans les attentes envers les élèves qui réussissent plus facilement et le principe d'assumer son rôle d'aider les jeunes en difficulté à s'intégrer. Toutefois, dans les propos de l'intervenante suivante, nous relevons une crainte et non pas un conflit entre des valeurs ou des principes qui résulterait en un plan d'actions contradictoires : « Ça fait trois ans qu'on vit ensemble. On est comme une petite famille. L'année prochaine, on va être éclaté partout. Comment vont-ils faire? » (Ginette, école secondaire B)

Une validation continue interjuges a été effectuée à l'étape de l'analyse des données pour les codes attribués à chaque élément de sens, c'est-à-dire chaque extrait retenu. Ce processus cyclique a nécessité des retours fréquents sur les données traitées par l'assistant de recherche et la chercheuse au moyen de relectures et de discussions pour s'assurer d'un accord interjuges satisfaisant, soit de 90 % à l'étape finale pour l'ensemble des codes attribués (Van der Maren, 1996).

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, le contexte est précisé, les dilemmes, la nature des propos et les caractéristiques de l'ensemble du parcours relevés pour chaque équipe-école.

*École secondaire A*

La particularité du parcours effectué dans le projet de changement est son caractère plutôt statique, notable dès les premières rencontres. Le projet amorcé s'est développé de manière restreinte au cours des trois années.

*Les dilemmes relevés.* Afin d'illustrer de manière plus détaillée les dilemmes relevés pour ce regroupement, le tableau 1 les présente de manière chronologique.

**TABLEAU 1.** *Les dilemmes exprimés par les intervenants de l'école secondaire A par ordre chronologique*<sup>2</sup>

Intervenant(e)	Temps (min)	Dilemme
Christine	8	<i>Objet</i> : La motivation à enseigner <i>Dilemme</i> : Enseigner pour faire réussir tous les élèves <i>ou</i> ne pas enseigner pour faire réussir tous les élèves
Monique	15	<i>Objet</i> : La protection des mesures d'aide existantes <i>Dilemme</i> : Permettre à la totalité des élèves de vivre un projet commun <i>ou</i> ne pas permettre à la totalité des élèves de vivre un projet commun
Béatrice	18	<i>Objet</i> : La qualité de l'éducation offerte <i>Dilemme</i> : Viser des changements pour que tous les jeunes se qualifient <i>ou</i> ne pas viser des changements pour que tous les jeunes se qualifient
Louise	19	<i>Objet</i> : L'équilibre personnel et professionnel <i>Dilemme</i> : S'investir professionnellement dans un projet dynamique mais exigeant <i>ou</i> ne pas s'investir professionnellement dans un projet dynamique mais exigeant
Richard	24	<i>Objet</i> : La situation des élèves plus forts <i>Dilemme</i> : Choisir d'actualiser un projet qui s'adresse à tous les élèves <i>ou</i> ne pas choisir d'actualiser un projet qui s'adresse à tous les élèves
Jean-Marc	25	<i>Objet</i> : Le développement des différences chez les élèves <i>Dilemme</i> : Viser un projet qui met l'accent sur les différences des jeunes <i>ou</i> ne pas viser un projet qui met l'accent sur les différences des jeunes
Diane	33	<i>Objet</i> : La stabilité de l'environnement du jeune en difficulté <i>Dilemme</i> : Miser sur le développement du sentiment d'appartenance du jeune <i>ou</i> ne pas miser sur le développement du sentiment d'appartenance du jeune



En tout, sept dilemmes exprimés par différentes personnes ont été identifiés. Tel que nous l'avons indiqué dans le cadre méthodologique, les propos qui soulevaient un dilemme moral ont été extraits. Chaque dilemme représente un conflit entre des valeurs ou des principes. Ces dilemmes sont exprimés plus ou moins clairement dans les échanges ; c'est la chercheuse qui les a dégagés en s'appuyant sur les propos dans le contexte. Par exemple, cet extrait de la participante Béatrice ayant pour objet la qualité de l'éducation :

Moi, la réussite éducative, je ne sais pas trop où ça s'en va. Je ne sais plus trop ce que ça veut dire... Je suis prête à faire des changements, mais j'ai l'impression des fois qu'on nivelle par le bas. Je me questionne.

En s'appuyant sur ces propos, il est possible d'identifier un conflit entre la valeur d'offrir une éducation de qualité et le principe de faire les modifications nécessaires pour assumer son rôle auprès des jeunes en difficulté. Le dilemme qui émerge a donc été nommé ainsi : viser ou ne pas viser des changements pour que tous les jeunes se qualifient.

Les dilemmes qui ont émergé lors de la première rencontre avec l'école secondaire A concernaient différents objets de préoccupation : la motivation à enseigner, la protection des mesures d'aide existantes, la qualité de l'éducation, l'équilibre dans la vie personnelle et professionnelle, la situation des élèves plus forts, le développement des différences ou la stabilité de l'environnement du jeune en difficulté. Si certains touchent principalement les jeunes en difficulté, d'autres portent sur les jeunes qui n'éprouvent pas de difficulté ou encore sur les enseignants eux-mêmes. Les dilemmes relevés étaient très diversifiés par rapport aux objets de préoccupation, aux personnes concernées, aux valeurs et aux principes en conflit.

*La nature des échanges entourant les propos.* Dans la première rencontre avec cette équipe-école, le climat était un espace libre pour s'exprimer et non un climat versé principalement vers le dialogue. Dans leur rapport, les chercheurs présents durant la rencontre indiquent qu'ils perçoivent un climat de fermeture verbale et non verbale. Ils indiquent qu'un participant affiche une attitude négative et occupe une grande place dans les échanges. En examinant les propos qui ont été tenus entre les moments où les dilemmes ont été relevés, il ressort que les dilemmes n'étaient pas reformulés par les accompagnateurs ou les autres participants. Ainsi, il n'y a pas eu d'élaboration sur le plan des pensées exprimées ou de retours pour les clarifier. Par exemple, lorsque Richard s'exprime à la 24<sup>e</sup> minute, deux participants commentent ensuite ses propos et l'accompagnateur enchaîne en donnant la parole à Jean-Marc qui exprime un autre dilemme. Ainsi, les échanges lors de la première rencontre se présentent comme une juxtaposition de propos plutôt qu'une coconstruction de sens. L'ensemble des dilemmes ont été exprimés entre la 8<sup>e</sup> et la 33<sup>e</sup> minute, soit en l'espace de 25 minutes. Il est important de préciser que les dilemmes qu'avaient exprimés une première fois les participants n'ont pas été repris par la suite dans les échanges.

*Les caractéristiques de l'ensemble du parcours de cette équipe-école.* L'équipe-école a poursuivi avec difficulté entre 2007 et 2010 le projet amorcé, car certaines décisions n'étaient pas mises en œuvre d'une rencontre à l'autre. Le roulement de personnel et particulièrement celui des membres de la direction peut expliquer en partie ces difficultés. Certains intervenants se fréquentaient socialement en dehors de l'école, mais manifestaient quelques différends et une certaine réserve dans leurs échanges professionnels.

### **École secondaire B**

La caractéristique du parcours de cette deuxième équipe-école est que le projet s'est développé davantage que les deux autres équipes-écoles au cours des trois années subséquentes.

*Les dilemmes relevés.* Afin d'illustrer de manière plus détaillée les dilemmes relevés pour ce regroupement, le Tableau 2 les présente de manière chronologique.

À titre d'exemple, l'analyse pour les deux premiers intervenants qui ont exprimé un dilemme dans leurs propos est expliquée de manière plus approfondie.

Roger s'exprime ainsi :

Quel message on va donner aux jeunes... Comment? Avant de répondre aux besoins, on doit avoir les informations qu'on doit leur transmettre... On doit avoir une structure qui le permette. Peut-être qu'on l'a, peut-être qu'on l'a pas.

L'objet de préoccupation apparaît comme la transparence et l'efficacité de l'équipe-école. La valeur d'accorder sa confiance à l'équipe semble être en contradiction avec le principe d'assumer son rôle d'accompagnateur auprès des élèves. Le dilemme est de faire ou ne pas faire confiance au système actuel pour être en mesure de transmettre des messages clairs à tous les élèves concernés. Une question émergente possible et sous-entendue peut être formulée dans ce dilemme : est-il possible de faire confiance en l'équipe et d'obtenir toutes les informations nécessaires à transmettre aux élèves afin d'en arriver à une uniformité dans les attentes des divers intervenants envers les élèves?

Dans ses propos, Ginette explique qu'elle ne sait pas si elle doit ou peut convaincre ses enseignants œuvrant dans les classes ordinaires de collaborer au projet de l'école :

Les enseignants en adaptation scolaire ça va bien, ils ont du soutien, mais au régulier, ils sont dans une autre structure. Je retrouve souvent de la peur, de la rigidité, et ils réagissent parce que ça prend de leur temps. Je dois vendre le fait que ce surplus de travail fait baisser la charge de travail à long terme.

Le principe d'assumer son rôle comme membre de l'équipe-école semble entrer en contradiction avec la valeur de la liberté de choisir des enseignants volontaires dans l'équipe. Son dilemme se présente comme convaincre ou ne pas convaincre les enseignants au « régulier » d'investir des efforts dans un projet commun à long terme pour aider tous les élèves. Ce qui fait émerger

une question potentielle : est-il possible de présenter un projet de manière à persuader les enseignants qu'ils gagnent, à long terme, à collaborer?

TABLEAU 2 : Les dilemmes exprimés par les intervenants de l'école secondaire B par ordre chronologique

Intervenant(e)	Temps (min)	Dilemme
Roger	66	Objet : La transparence et l'efficacité de l'équipe Dilemme : Faire confiance au système actuel pour être en mesure de transmettre des messages clairs aux élèves concernés <i>ou</i> ne pas faire confiance au système actuel pour être en mesure de transmettre des messages clairs aux élèves concernés
Ginette	77	Objet : La motivation de tous les enseignants à collaborer Dilemme : Convaincre les enseignants au « régulier » d'investir des efforts dans un projet commun à long terme pour aider tous les élèves <i>ou</i> ne pas convaincre les enseignants au « régulier » d'investir des efforts dans un projet commun à long terme pour aider tous les élèves
Vanessa (1 <sup>ère</sup> fois)	79	Objet : Le temps disponible dans la tâche d'enseignement Dilemme : Intégrer le temps nécessaire pour planifier d'autres projets, en surplus de ma tâche, <i>ou</i> ne pas intégrer le temps nécessaire pour planifier d'autres projets, en surplus de ma tâche
Amélie	80	Objet : La conciliation des priorités auprès des élèves Dilemme : Prioriser le développement des compétences des élèves pour qu'ils puissent être promus au détriment des moments pour tisser des liens significatifs par le plaisir <i>ou</i> ne pas prioriser le développement des compétences des élèves pour qu'ils puissent être promus au détriment des moments pour tisser des liens significatifs par le plaisir
Nicole (1 <sup>ère</sup> fois)	82	Objet : L'approche pédagogique fondamentale à utiliser Dilemme : Modeler les élèves à mon approche pédagogique <i>ou</i> ne pas modeler les élèves à mon approche pédagogique
Vanessa (2 <sup>ème</sup> fois)	84	Objet : Recherche d'un modèle adéquat pour les élèves Dilemme : Offrir un modèle spécifique comportemental et culturel aux élèves <i>ou</i> ne pas offrir un modèle spécifique comportemental et culturel aux élèves
Nicole (2 <sup>ème</sup> fois)	100	Objet : L'encadrement par rapport à l'autonomie des élèves Dilemme : Encadrer de manière considérable les élèves <i>ou</i> ne pas encadrer de manière considérable les élèves
Lise	124	Objet : Les attentes de l'enseignant et la motivation des élèves Dilemme : Diminuer les attentes sur le plan des apprentissages vis-à-vis des élèves pour conserver leur motivation <i>ou</i> ne pas diminuer les attentes sur le plan des apprentissages vis-à-vis des élèves pour conserver leur motivation

Pour cette équipe d'intervenants, les objets de préoccupation dans les dilemmes diffèrent autant que pour la première école : la transparence et l'efficacité de l'équipe, la conciliation des priorités auprès des élèves, la motivation de tous les enseignants à collaborer, le temps disponible dans la tâche d'enseignement, l'approche pédagogique fondamentale à utiliser auprès des élèves, la recherche d'un modèle adéquat pour les élèves, l'encadrement par rapport à l'autonomie des élèves, les attentes de l'enseignant et la motivation des élèves. Les personnes concernées dans les dilemmes exprimés sont les élèves, l'équipe-école et l'enseignant lui-même.

*La nature des échanges entourant les propos.* Les dilemmes ont été exprimés en l'espace d'une heure. Dans leur rapport, les chercheuses présentes à la rencontre indiquent qu'il n'y a pas d'opposition entre les idées exprimées et que la majorité des participants prennent la parole. L'animation était principalement axée sur la reformulation et la compréhension des idées exprimées par chaque participant.

*Les caractéristiques de l'ensemble du parcours de cette équipe-école.* Le parcours a été réalisé dans une dynamique d'ouverture dès le début avec cette équipe-école. Les décisions prises étaient respectées et plusieurs moyens avaient été mis en place, d'une rencontre à l'autre, pour réaliser le projet de changement.

### *École primaire*

La troisième équipe-école comptait un nombre supérieur d'intervenants par rapport aux deux autres. La caractéristique de ce parcours est que le projet a pris une autre orientation et que la démarche initiale ne s'est pas poursuivie avec l'équipe de chercheurs au-delà de la première année.

*Les dilemmes relevés.* Les échanges dans les sous-groupes ont duré entre 40 et 80 minutes. Quelques dilemmes ont été identifiés dans les échanges du sous-groupe A, un seul pour le sous-groupe B et aucun pour C et D. Le tableau 3 présente ces dilemmes.

Dans le sous-groupe A, il y avait sept participants et les échanges ont duré 80 minutes. Quatre dilemmes exprimés par des femmes ont été relevés, mais il n'est pas possible d'identifier s'il s'agit des mêmes interlocutrices en raison de la moins bonne qualité des enregistrements audio. Tous les dilemmes ont été exprimés à l'intérieur d'une quinzaine de minutes durant la rencontre. À titre d'exemple, l'analyse plus détaillée des propos des participantes 2 et 3 est présentée.

La participante 2 a insisté sur le roulement du personnel à l'intérieur d'une même année : « Avec tous les statuts précaires, c'est difficile de s'engager dans une construction d'équipe. Tu commences l'année avec une enseignante et tu dois redire les choses en cours d'année. » Le principe d'assumer son rôle comme membre de l'équipe-école semble entrer en contradiction avec la valeur

de faire confiance en la stabilité de l'équipe. Ce qui fait émerger une question potentielle : est-il possible de participer à un projet et de compter sur une stabilité suffisante dans l'équipe pour le construire?

TABLEAU 3 : Les dilemmes exprimés par les intervenants de l'école primaire en Mauricie, par ordre chronologique, dans les sous-groupes A et B

Intervenante	Temps (min)	Dilemme
Sous-groupe A (femme 1)	49	<i>Objet</i> : Les sollicitations professionnelles <i>Dilemme</i> : M'engager dans un autre projet important <i>ou</i> ne pas m'engager dans un autre projet important
Sous-groupe A (femme 2)	50	<i>Objet</i> : Le roulement dans l'équipe du personnel <i>Dilemme</i> : M'investir entièrement dans un projet d'équipe <i>ou</i> ne pas m'investir entièrement dans un projet d'équipe
Sous-groupe A (femme 3)	51	<i>Objet</i> : L'accomplissement à terme du projet collectif <i>Dilemme</i> : Prendre du temps pour remettre en question mes pratiques et celles du milieu <i>ou</i> ne pas prendre du temps pour remettre en question mes pratiques et celles du milieu
Sous-groupe A (femme 4)	62	<i>Objet</i> : La réussite éducative des jeunes en difficulté <i>Dilemme</i> : Enseigner en se fixant comme objectifs les attentes énoncées dans les programmes du MELS <i>ou</i> ne pas enseigner en se fixant comme objectifs les attentes énoncées dans les programmes du MELS
Sous-groupe B (femme 1)	40	<i>Objet</i> : Le partage du temps auprès des élèves en classe <i>Dilemme</i> : Donner plus de temps aux élèves ayant des difficultés <i>ou</i> ne pas donner plus de temps aux élèves ayant des difficultés

La participante 3 a évoqué le souhait que le projet amène des réalisations concrètes : « C'est une école où il y a eu beaucoup de remises en question. Ça n'a jamais débouché. Il faut toujours faire dix pas en arrière et se questionner encore. Mon désir, c'est que ça arrête. » Le principe d'assumer son rôle comme membre de l'équipe-école semble entrer en contradiction avec la valeur du sentiment de réalisation, ce qui fait émerger une question potentielle : est-il possible de voir concrètement la progression de ce que nous réaliserons grâce à ce projet?

Dans le sous-groupe B, les échanges ont duré 62 minutes. La seule participante qui ait exprimé un dilemme a soulevé un doute par rapport au partage de son temps en classe : « Je me mets beaucoup en question quand je constate que je donne trois quarts de mon temps à ceux qui ont des difficultés et le reste à ceux qui sont corrects. » Le principe d'assumer son rôle auprès des élèves

en difficulté semble entrer en contradiction avec celui d'assumer son rôle auprès de tous les élèves, ce qui fait émerger une question potentielle : est-il possible de répartir adéquatement son temps en classe pour aider les élèves en difficulté sans pénaliser les autres?

Dans le sous-groupe C, les échanges ont duré 57 minutes et dans le sous-groupe D, 40 minutes. Aucun dilemme pour ces deux sous-groupes n'a été relevé.

Les objets de préoccupation dans les dilemmes relevés sont : les sollicitations professionnelles, le roulement du personnel, l'accomplissement à terme du projet collectif, la réussite éducative des jeunes en difficulté et le partage du temps auprès des élèves en classe. Les personnes concernées dans les dilemmes exprimés sont les élèves et l'enseignant lui-même.

*La nature des échanges entourant les propos.* Dans son rapport, la chercheuse présente à la rencontre indique qu'il y a eu beaucoup d'échanges à l'intérieur des différents sous-groupes, que tous les participants ont pris la parole, et que la communication semblait bonne.

Dans les échanges du sous-groupe A, plusieurs défis sont énoncés entre la 26<sup>e</sup> et la 47<sup>e</sup> minute, durant la période où les dilemmes sont aussi exprimés. Durant la rencontre, l'animatrice tente de reformuler certaines idées, pose des questions de clarification pour approfondir les idées et nuancer les propos. Elle clarifie à la fin le rôle de l'équipe de chercheurs.

Ce qui ressort dans les échanges du sous-groupe B est le changement qui s'opère à un certain moment dans la nature des échanges. Vers la 20<sup>e</sup> minute, des défis perçus sont exprimés et ensuite, lorsque l'animatrice demande de donner des exemples à la 40<sup>e</sup> minute, les participants ne font qu'exprimer des difficultés. Une participante essaie de briser ce rythme à la 40<sup>e</sup> minute en commençant par « là je trouve qu'on parle beaucoup de l'aspect négatif » et exprime un dilemme. Cependant, les autres interlocuteurs poursuivent les échanges sur les difficultés vécues jusqu'à la fin de la rencontre, soit vers la 62<sup>e</sup> minute. L'animatrice reformule parfois brièvement et pose quelques questions pour préciser les idées.

En ce qui a trait au sous-groupe C, les intervenants parlent en même temps à plusieurs reprises. À tour de rôle, jusqu'à la 6<sup>e</sup> minute, chaque participant décrit les défis qu'il perçoit et aucun développement d'idées n'est amené. Ensuite, jusqu'à la fin, il règne une atmosphère négative, axée sur les difficultés vécues et l'impuissance ressentie de la part des enseignants devant les élèves en difficulté.

Dans les échanges du sous-groupe D, entre la 22<sup>e</sup> et la 27<sup>e</sup> minute, des défis sont énoncés et sont suivis essentiellement des difficultés vécues par les participants. Vers la fin de la rencontre, à la 31<sup>e</sup> minute, l'animatrice dans ce sous-groupe reformule une partie des idées exprimées et demande aux participants de faire la nuance entre les difficultés et les défis.

*Les caractéristiques de l'ensemble du parcours de cette équipe-école.* Dès la seconde rencontre en avril, le projet est réorienté par la directrice. Les rapports de la chercheuse présente à cette rencontre indiquent que le temps alloué pour les échanges avait été considérablement réduit et que la rencontre prévue pour le projet avait été insérée dans diverses activités dans le cadre d'une journée pédagogique. Cette équipe-école n'a pas été en mesure de poursuivre sa démarche aux étapes suivantes afin d'élaborer une vision et une mission d'école.

## INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

À la suite de la présentation des résultats de notre analyse, un portrait des dilemmes moraux ayant émergé durant la première rencontre est dressé pour l'ensemble des trois équipes-écoles. Ensuite, l'importance d'identifier les dilemmes exprimés est mise en évidence. Sont ensuite présentées certaines pistes pour favoriser l'ouverture au dialogue des intervenants dans l'actualisation des projets de changements d'envergure, spécifiquement à l'étape de l'identification des défis.

Pour chacune des équipes-écoles, un certain nombre de dilemmes ont émergé durant la première rencontre. Le tableau 4 dresse un bilan général du nombre de dilemmes, de l'espace temps dans lequel ils ont été relevés, ainsi que des caractéristiques du parcours général pour les trois équipes-écoles. Les objets de préoccupation manifestés dans les dilemmes étaient plutôt divergents et impliquaient des personnes différentes pour les trois écoles et à l'intérieur de chaque équipe.

**TABLEAU 4 : Bilan des dilemmes relevés pour chaque équipe-école et des caractéristiques de leur parcours général**

École (nombre d'intervenants)	Dilemmes relevés	Espace-temps (min/durée totale)	Caractéristiques du parcours général
École secondaire A (9)	7	33/180	Ardu, ambivalent. Ne met pas en œuvre l'ensemble des décisions prises en groupe d'une rencontre à l'autre, mais poursuit le processus.
École secondaire B (12)	8	58/120	Progression dynamique dans la démarche. Mise en place des moyens à la suite des décisions.
École primaire (37)	4 (sg A)* 1 (sg B)*	11/80 2/62	Réorientation des intentions de la démarche en cours de route. Arrêt du projet après la première année.

\* sg = sous-groupe

Il n'est pas possible de généraliser ces résultats étant donné le nombre restreint d'équipes-écoles et les nombreuses variables reliées aux différents contextes. Toutefois, il apparaît que la présence de dilemmes dans les échanges, en ce qui a trait à l'étape de l'identification des défis, révèle une ouverture au dialogue. En effet, lorsque le participant exprime un dilemme, c'est qu'il réfléchit suffisamment à différents aspects du projet pour envisager certaines actions concrètes qu'il pourrait poser. Ces actions anticipées sont susceptibles de faire émerger des conflits de valeurs ou de principes. Le dialogue devient ainsi un espace intersubjectif nécessaire (Habermas, 1992) pour échanger sur ces dilemmes et arriver à une entente. Les accompagnateurs peuvent jouer un rôle important dans l'établissement d'un climat propice au dialogue en reformulant les incertitudes exprimées par un participant, en demandant des éclaircissements ou encore en expliquant sa propre compréhension des propos entendus, par exemple. Comme l'affirme Malherbe (2000) : « pour construire un compromis, il est un point essentiel sur lequel on n'insistera jamais assez : tenter d'obtenir l'accord des allocutaires sur une formulation commune de leur désaccord! » (p. 128). La résolution de ces dilemmes en équipe permettra éventuellement aux individus d'agir de manière éthique, ce qui signifie, selon Legault (2003), de situer leurs décisions par rapport aux valeurs qu'ils désirent actualiser pour ensuite les mettre en action. Par ailleurs, les décisions adoptées collectivement dans un dialogue ne garantissent pas une prise d'action individuelle en cohérence : « La cohérence consiste à agir dans le sens de ce qui compte, à ce qu'il y ait accord entre les valeurs et les actions » (Fortin, Leclerc, Parent, Plourde et Rondeau, 2011, p. 84).

Il est important de souligner que cette recherche a été effectuée à partir de données déjà recueillies ; nous n'avons pas participé à la collecte de données. Il aurait été enrichissant d'observer plus attentivement, par enregistrement vidéo, de quelle façon les intervenants échangeaient dans la rencontre ainsi que les réactions des accompagnateurs à différents moments. Un suivi effectué au cours des rencontres subséquentes, auprès de chaque interlocuteur et la manifestation de son engagement dans le processus, auraient pu compléter les données pour approfondir l'étude.

## CONCLUSION

Dans cette recherche exploratoire, la présence de dilemmes dans les échanges apparaît comme un indicateur d'une ouverture au dialogue à l'étape de l'identification des défis dans un processus de changement des pratiques. Pour cette raison, sensibiliser les accompagnateurs à favoriser un espace dialogique et identifier les dilemmes le plus justement possible pour dégager d'éventuelles questions cachées permet à l'ensemble des interlocuteurs de poursuivre une délibération plus riche et d'établir de manière consensuelle les priorités dans les choix subséquents (Legault, 2003). Par la suite, des compromis pourront être



établis par l'ensemble des intervenants de façon éclairée et consentie et favoriser un meilleur engagement de chacun dans la réalisation des changements.

Afin d'approfondir les connaissances sur les plans scientifique et pratique, il serait intéressant de réaliser des études sur l'évolution de la réflexion des individus qui expriment un dilemme au début d'un projet de changement des pratiques, avant sa mise en œuvre, et de mettre cette évolution en parallèle avec le niveau d'engagement de ces individus dans l'actualisation des décisions. Par ailleurs, il serait également pertinent d'analyser les pratiques d'accompagnement pour mettre en évidence les facteurs qui favorisent le dialogue dès les premières rencontres dans un tel projet de changement.

## REMERCIEMENTS

L'auteure tient à remercier Jérémie Anka-Thibaudeau, assistant de recherche et étudiant au baccalauréat en enseignement en univers social à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son apport dans l'analyse des données.

## NOTES

1. La Chaire de recherche Normand-Maurice a été fondée en 2002 à l'Université du Québec à Trois-Rivières et s'intéresse entre autres au développement d'une pédagogie adaptée aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.
2. À des fins de confidentialité, des pseudonymes ont été utilisés en lieu et place des noms des participants.

## RÉFÉRENCES

- Bouchard, N. (2010). Penser le dialogue en éducation éthique avec l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (pp. 153-172). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Campbell, E. (2006). Ethical knowledge in teaching : a moral imperative of professionalism. *Education Canada*, 46(4), 32-35.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem : syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12, 365-385.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2004). Déclaration de la profession enseignante. *Bulletin de la FSE*, février, 67, 3-8.
- Fortin, P. (1995a). *Guide de déontologie en milieu communautaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, P. (1995b). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, P., Leclerc, B., Parent, P.-P., Plourde, S. et Rondeau, D. (2011). *La construction du savoir éthique dans les pratiques professionnelles*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris, FR : Éditions du Cerf.
- Hanhimäki, E. et Tirri, K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 107-121.

- Husu, J. et Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values : a case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23, 390-401.
- Jeffrey, D. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 149-166). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Legault, G.A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Malherbe, J.-F. (1996). *L'incertitude en éthique. Perspectives cliniques*. Montréal, QC : Fides.
- Malherbe, J.-F. (dir.) (2000). *Compromis, dilemmes et paradoxes en éthique clinique*. Montréal, QC : Artel-Fides.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (dir.) (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, FR : Armand Colin.
- Patenaude, J. (1997). Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique : l'exercice dialogique. *Québec français. Pédagogie, littérature, langue et société*, 106, 27-30.
- Patenaude, J. (1998). Le dialogue comme paradigme éthique. *Réseaux*, 82 – 84, 73-83.
- Rousseau, N. (sous presse). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2010). Teachers' critical incidents : Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- St-Vincent, L.-A. (sous presse). Les dilemmes vécus par les intervenants : une pierre d'assise (ou d'achoppement ?) de l'engagement dans le processus du changement. Dans N. Rousseau (Dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- St.Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* (Thèse de doctorat) Consulté à partir : <http://search.proquest.com.biblioproxy.uqtr.ca/docview/1013761401?accountid=14725>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

LISE-ANNE ST.VINCENT est professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est chercheuse régulière à la Chaire de recherche Normand-Maurice et au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire. Ses recherches actuelles ont pour objet le développement de la compétence éthique en contexte inclusif du corps enseignant et des administrateurs scolaires. [lise-anne.st.vincent@uqtr.ca](mailto:lise-anne.st.vincent@uqtr.ca)

LISE-ANNE ST.VINCENT is a professor in the department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. She is a researcher at the Normand-Maurice Research Chair and at the International Laboratory on School Inclusion. Her current research focuses on the development of ethical competencies for teachers and school administrators working in an inclusive context. [lise-anne.st.vincent@uqtr.ca](mailto:lise-anne.st.vincent@uqtr.ca)