



Didactique des diversités, diversité des didactiques

Guest editors/Rédacteurs invités:  
BRUNO GARNIER et ANGELA BARTHES

In this issue/Dans ce numéro:

De l'essentialisation au sein des représentations du personnel enseignant à l'égard des élèves issu.e.s de l'immigration et de leur famille au Québec

• *Xavier Saint-Pierre, Corina Borri-Anadon et Sivane Hirsch*

Internationalisation de l'enseignement supérieur par les objectifs de développement durable : pluriculturalisme, diversité, interculturalité?

• *Angela Barthes*

Entre performance et fragilité : mécanismes de construction de la masculinité chez des garçons du secondaire

• *Hasheem Hakeem*

Le développement de la conscience phonologique. Comparaison des pratiques enseignantes en et en dehors de l'éducation prioritaire

• *Laurent Hen, Maria Popa-Roch, Odile Rohmer et Nadege Doignon-Camus*

L'histoire à l'école, deux pas en arrière ou un pas en avant? Nature de la pensée historique et attitude didactique à adopter pour prendre en compte la diversité dans l'éducation citoyenne

• *Marc-André Éthier et David Lefrançois*

Une didactique transversale écoformatrice centrée sur le Sujet: pour une éducation à la diversité, à la fois biotique et épistémologique

• *Virginie Boelen*

Expérimentation d'une stratégie éducative développant un territoire *apprenant* sur le territoire insulaire corse : impacts sur le profil écocitoyen des élèves

• *Laure Moretti*

Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse

• *Marie Lucy et Karima Gouaich*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol. 58 N° 1 Winter / Hiver 2023/24

McGILL JOURNAL OF EDUCATION  
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL  
VOLUME 58 NUMBER 1 WINTER 2023/24  
VOLUME 58 NUMÉRO 1 HIVER 2023/24



The *McGill Journal of Education* promotes an international, multidisciplinary discussion of issues in the field of educational research, theory, and practice. We are committed to high quality scholarship in both English and French. As an open-access publication, freely available on the web (<https://mje.mcgill.ca>), the Journal reaches an international audience and encourages scholars and practitioners from around the world to submit manuscripts on relevant educational issues.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* favorise les échanges internationaux et pluridisciplinaires sur les sujets relevant de la recherche, de la théorie et de la pratique de l'éducation. Nous demeurons engagés envers un savoir de haute qualité en français et en anglais. Publication libre, accessible sur le Web (à <https://mje.mcgill.ca>), la Revue joint un lectorat international et invite les chercheurs et les praticiens du monde entier à lui faire parvenir leurs manuscrits traitant d'un sujet relié à l'éducation.

International Standard Serial No./Numéro de série international: online ISSN 1916-0666

*McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*  
3700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3A 1Y2

<https://mje.mcgill.ca>

The *McGill Journal of Education* acknowledges the financial support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada and the Dean's Office of the Faculty of Education, McGill University.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Bureau du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill de leur soutien financier.

# MCGILL JOURNAL OF EDUCATION REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTRICE-EN-CHEF : *Teresa Strong-Wilson* (McGill University)  
ASSOCIATE and ASSISTANT EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Patrice Cyrille*  
*Ahehehinou* (Université Laval), *Carl Beaudoin* (Université du Québec à Trois-Rivières),  
*Thierry Desjardins* (Université de Montréal), *Maggie McDonnell* (Concordia  
University), *Kevin Péloquin* (Université de Montréal), *Vander Tavares* (Inland Norway  
University of Applied Sciences), *Chantal Tremblay* (Université du Québec à Montréal)  
MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION : *Emma Dollery & Isabel Meadowcroft*  
INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD / COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF  
INTERNATIONAL : *David Austin, Ann Beamish, Dave Bleakney, Saouma Boujaoude,*  
*Katie L. Bryant, Casey M. Burkholder, Patrick Charland, Stéphane Cyr, Ann-Marie*  
*Dionne, Sylvain Doussot, Christine Forde, Budd Hall, Rita Hofstetter, Dip Kapoor,*  
*Ashwani Kumar, Colin Lankshear, Nathalie LeBlanc, Myriam Lemonchois, Claudia*  
*Mitchell, Catherine Nadon, Rebecca Staples New, Cynthia Nicol, Christian Orange,*  
*Manuela Pasinato, Kathleen Pithouse-Morgan, Sherene Razack, Kathryn Ricketts,*  
*Edda Sant, Jonathan Smith, Verna St Denis, Lisa Starr, Lynn Thomas, Angelina*  
*Weenie, John Willinsky & Hagop A Yacoubian*  
PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill*  
ICCCOVER DESIGN / CONCEPTION DE LA COUVERTURE : *Deborah Metchette*  
TRANSLATION / TRADUCTION : *Kayla Fanning & Lysanne Rivard*  
COPYEDITING / RÉVISION : *Charles Dagenais & Isabel Meadowcroft*

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.  
La revue des sciences de l'éducation de McGill est une revue partenaire  
d'Érudit.



The views expressed by contributors to the *McGill Journal of Education* do not necessarily reflect those of the Editor, the Editorial and Review Boards, or McGill University. Authors are responsible for following normal standards of scholarship and for ensuring that whenever the research involves human subjects, the appropriate consents are obtained from such subjects and all approvals are obtained from the appropriate ethics review board.

Les opinions exprimées par les collaborateurs de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* ne reflètent pas forcément celles de la rédactrice en chef, des conseils de rédaction et de révision ou de l'Université McGill. Les auteurs sont tenus d'observer les règles normales de la recherche universitaire et, s'ils mènent des travaux sur des sujets humains, d'obtenir le consentement en bonne et due forme de chaque sujet ainsi que l'approbation du comité éthique compétent.

# TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

WINTER 2023/24 VOL. 58 N°1

HIVER 2023/24 VOL. 58 N°1

- I      **Éditorial**  
*Editorial*  
• BRUNO GARNIER ET ANGELA BARTHES
- 9      De l'essentialisation au sein des représentations du personnel enseignant à l'égard des élèves issu.e.s de l'immigration et de leur famille au Québec  
*Essentialization of teachers' representations of immigrant students and their families in Quebec*  
• XAVIER SAINT-PIERRE, CORINA BORRI-ANADON ET SIVANE HIRSCH
- 28     Internationalisation de l'enseignement supérieur par les objectifs de développement durable : pluriculturalisme, diversité, interculturalité?  
*The internalization of higher education through the sustainable development goals: Multiculturalism, diversity, or interculturality?*  
• ANGELA BARTHES
- 40     Entre performance et fragilité : mécanismes de construction de la masculinité chez des garçons du secondaire  
*Between performance and fragility: Constructions of masculinity in high school boys' discourses on gender*  
• HASHEEM HAKEEM
- 61     Le développement de la conscience phonologique. Comparaison des pratiques enseignantes en et en dehors de l'éducation prioritaire  
*The development of phonological awareness. Comparison of teaching practices in and out of priority education*  
• LAURENT HEN, MARIA POPA-ROCH, ODILE ROHMER ET NADEGE DOIGNON-CAMUS

- 78 L'histoire à l'école, deux pas en arrière ou un pas en avant? Nature de la pensée historique et attitude didactique à adopter pour prendre en compte la diversité dans l'éducation citoyenne  
*History at school, two steps back or one step forward? The nature of historical thinking and the didactic approach to diversity in citizenship education*  
• MARC-ANDRÉ ÉTHIER ET DAVID LEFRANÇOIS
- 100 Une didactique transversale écoformatrice centrée sur le Sujet: pour une éducation à la diversité, à la fois biotique et épistémologique  
*Cross-disciplinary, subject-centered, place-based didactics: For diversity education that is both biotic and epistemological*  
• VIRGINIE BOELEN
- 122 Expérimentation d'une stratégie éducative développant un territoire *apprenant* sur le territoire insulaire corse : impacts sur le profil écocitoyen des élèves  
*Experimenting with an educational strategy to develop a learning territory on the island of Corsica: Impacts on students' eco-citizen profile*  
• LAURE MORETTI
- 144 Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse polyphonique à la diversité culturelle  
*Intercultural competencies in teacher education: A polyphonic response to cultural diversity*  
• MARIE LUCY ET KARIMA GOUAÏCH

## ÉDITORIAL

L'idée de réunir des contributions autour de l'articulation entre l'enseignement et la diversité des publics scolaires est issue d'un colloque international qui s'est tenu les 12-14 octobre 2017, organisé par l'Université de Corse Pasquale Paoli, intitulé « Diversité culturelle et citoyenneté. Enjeux éducatifs à l'heure de la globalisation », sous la responsabilité de Bruno Garnier, Régis Malet et Jean-Louis Derouet. Six ans plus tard, alors que la question de la diversité est devenue centrale dans les politiques d'éducation, sans qu'on soit parvenu à un consensus sur les moyens ni sur les objectifs de sa prise en compte, il est apparu nécessaire à Bruno Garnier et à Angela Barthes de réactualiser cette problématique en lui donnant une nouvelle ouverture à travers un appel à contributions dans la *Revue des sciences de l'éducation McGill*.

Il s'agit d'étudier la manière dont la diversité au sens large peut être intégrée à l'enseignement pour former le citoyen des temps actuels et futurs. Si les pays l'Amérique du Nord et plus largement ceux de la sphère anglo-saxonne reconnaissent l'existence de minorités sur leur sol et leur accordent des droits spécifiques, d'autres pays, comme la France, y opposent une certaine résistance au nom de la fonction d'émancipation de l'école qui doit extraire l'enfant de son milieu pour le rendre capable de s'orienter par lui-même dans la société où il doit être intégré. Pour y parvenir, une équivalence est posée entre un seul peuple, un seul État, une seule langue et une seule nation, ce qui a longtemps fait prévaloir l'indifférence aux différences dans l'éducation. Pourtant, au-delà de ces spécificités nationales, la pluralité des identités culturelles qui composent tous les pays du monde est une donnée universelle. Ce dossier se propose d'en étudier les implications pédagogiques et didactiques.

La formation du citoyen et aujourd'hui de l'écocitoyen, objet principal d'étude de ce numéro, réunit plusieurs aspects sociaux, sociétaux et institutionnels de la question des diversités. La définition de la citoyenneté s'enrichit de dimensions nouvelles dans des sociétés dont les références culturelles sont aussi diverses que les communautés qui les peuplent. Ainsi assiste-t-on au renouvellement du cosmopolitisme correspondant à la conjoncture de globalisation, dans un contexte international marqué par la montée des tensions interculturelles, interreligieuses et des incertitudes sanitaires et environnementales (Garnier, Malet et Derouet, 2020; Malet et Garnier, 2020).

La charnière des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles a été marquée par la prise en compte de la diversité sous différents aspects : genre et orientation sexuelle, origine sociale, ethnie, langue, culture, religion, état de santé, âge, territoires de résidence ou territoires d'origine. Les objectifs de l'éducation s'en sont trouvés reformulés : le projet d'intégration sociale doit désormais se développer dans la reconnaissance des différences. Mais au-delà, la diversité sociétale s'exprime à travers l'accélération de la circulation des savoirs, de la mobilité des femmes et des hommes tandis que la spécification des lieux et des territoires par diverses instances a démultiplié et fragmenté les processus d'intégration sociale et politique selon plusieurs échelles – locales, régionales, nationales, transnationales – et selon plusieurs registres de normes, civiques, religieuses, linguistiques, sociales.

En matière d'éducation, la diversité nécessaire à la prise en charge des grandes évolutions sociétales telles que la mondialisation et la reconnaissance des diversités s'accommode partiellement de la *forme scolaire* et des disciplines telles qu'elles se présentent traditionnellement. En France, une des réponses a semblé résider dans le développement des « éducations à » (« à l'environnement et au développement durable », « à la santé », « à la sexualité », etc.), qui apparaissent dans les années quatre-vingt (Barthes, Lange et Tutiaux, 2017). Au Canada, une séparation trop étanche entre les disciplines paraît incompatible avec la préparation des futures générations à devenir des êtres humains vivant en société, socialement émancipés, aptes à réfléchir et à porter des regards critiques sur la société et à comprendre la complexité du monde (Lenoir, Larose et Lessard, 2005; Turner 2000). Dans cette perspective, les acteurs éducatifs proposent le développement de l'interdisciplinarité. Du côté anglo-saxon, les champs des « *cultural studies* » (Ang, 2008) ou « *political studies* » (Håkansson et al., 2017) ou encore les « *controversial issues* » (Levinson, 2017) viennent compléter le panel.

Aujourd'hui, pour répondre aux diversités et faire sens, il apparaît nécessaire de diversifier les approches didactiques, d'intégrer et d'écologiser les disciplines à des questions qui ouvrent vers le sociétal et le territoire, de confronter les approches théoriques et méthodologiques diverses. Nombre de contributeurs du présent dossier préconisent de mobiliser les capacités d'initiative des acteurs de l'éducation formelle et non formelle, mais aussi la diversité des besoins de formation et d'accompagnement, d'intégrer la question de la diversité des publics en didactique et *in fine* de montrer les possibles de la diversité des didactiques.

Les articles ici réunis appartiennent à trois catégories.

Dans la catégorie de la *didactique des diversités*, les contributions étudient la façon dont certaines questions vives ou sensibles sont abordées devant un public pluriculturel, pluriconfessionnel, pluriethnique.

Xavier Saint-Pierre, Corina Borri-Anadon et Sivane Hirsch dans un article intitulé « De l'essentialisation au sein des représentations du personnel enseignant à l'égard des élèves issu.e.s de l'immigration et de leur famille au Québec », s'attachent à la manière dont se manifeste

L'essentialisation au sein des représentations sociales du personnel enseignant à l'égard des élèves identifiés comme étant issus de l'immigration et de leur famille. Trois procédés illustrés empiriquement conduisent à des préconisations en matière de formation des enseignants. Angela Barthes porte son regard sur l'enseignement supérieur en s'intéressant à l'« Internationalisation de l'enseignement supérieur par les objectifs de développement durable : pluriculturalisme, diversité, interculturalité? ». Cet article examine les curricula des universités européennes, tenues de s'adapter à de nouveaux publics et à de nouvelles problématiques, et il valorise la transversalité disciplinaire dans la prise en charge des grands enjeux de société, et particulièrement les objectifs du développement durable. Enfin le texte de Hasheem Hakeem, sous le titre « Entre performance et fragilité : mécanismes de construction de la masculinité chez des garçons du secondaire », clôt cette première rubrique par la présentation d'une étude de cas qualitative sur les perceptions de garçons du secondaire au sujet de la diversité de genre et leurs implications pédagogiques.

Dans la catégorie de la *diversité des didactiques*, les articles explorent les modalités de reformulation des approches didactiques classiques du fait de la diversité des publics ou des savoirs mobilisés.

Tout d'abord, Laurent Hen, Maria Popa-Roch Odile Rohmer et Nadege Doignon-Camus, dans une contribution intitulée « Le développement de la conscience phonologique. Comparaison des pratiques enseignantes en et en dehors de l'éducation prioritaire », observent les pratiques enseignantes pour développer la conscience phonologique des élèves prélecteurs, qui varient en fonction de leur origine socio-économique. Il s'avère que les enseignants privilégient des modalités peu efficaces, surtout dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire. Marc-André Éthier et David Lefrançois proposent un article intitulé « L'histoire à l'école, deux pas en arrière ou un pas en avant? Nature de la pensée historique et attitude didactique à adopter pour prendre en compte la diversité dans l'éducation citoyenne ». Ils étudient l'articulation entre la pluralité des identités culturelles, les registres de connaissances et les normes épistémologiques qui suscitent des débats dans l'enseignement de l'histoire. L'article soutient le développement de la pensée historique en classe au service de l'autonomie intellectuelle, de la pensée critique et de l'esprit de tolérance. Mais l'état actuel de l'institution scolaire le permet-il?

Enfin, l'ambition de ce dossier conduit à proposer une troisième catégorie de contributions, *l'éducation à la diversité*, qui étudie les complémentarités entre *la didactique des diversités* et *la diversité des didactiques* pour aller vers la compréhension de ce que pourrait être une éducation à la diversité.



Dans cette perspective, Virginie Boelen signe une contribution intitulée « Une didactique transversale écoformatrice centrée sur le Sujet: pour une éducation à la diversité, à la fois biotique et épistémologique ». Au-delà de l'humanité, c'est pour l'ensemble du vivant que la crise environnementale appelle une éducation à la diversité. À partir de là, l'article développe une proposition éducative axée sur le vivre-ensemble écologique et sur l'accueil d'une diversité épistémologique pour développer une compréhension plus fine de notre rapport au monde. Ensuite, Laure Moretti, dont l'article s'intitule « Expérimentation d'une stratégie éducative développant un territoire apprenant sur le territoire insulaire corse : impacts sur le profil écocitoyen des élèves », étudie une stratégie éducative basée sur la construction d'un *territoire apprenant* comme un levier de développement éducatif pour une éducation à une écocitoyenneté de qualité, entendue comme une écocitoyenneté émancipée, responsable, désireuse et capable d'engagements. Enfin, sous le titre « Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse », l'article de Marie Lucy et Karima Gouaïch discute la didactique des diversités sur la base des enseignements à l'interculturel en contexte pluriel. L'étude interroge la notion de compétences interculturelles et propose des pistes pour la formation des enseignants mettant en œuvre de pédagogies participatives et innovantes. La diversité culturelle s'avère un enjeu à la fois scientifique et éthique pour l'enseignement supérieur et la recherche.

BRUNO GARNIER et ANGELA BARTHES

## RÉFÉRENCES

- Ang, I. (2008). Cultural Studies. Dans T. Bennett et J. Frow (dir.), *The Sage handbook of cultural analysis* (p. 227-248). Sage.
- Barthes, A. (dir.). (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23.
- Garnier, B., Derouet, J.-L. et Malet, R. (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités : le nouveau défi des politiques d'éducation*. PUR.
- Håkansson, M., Kronlid, D. O. O. et Östman, L. (2019). Searching for the political dimension in education for sustainable development: Socially critical, social learning and radical democratic approaches. *Environmental Education Research*, 25(1), 6-32.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Éditions du CRP.
- Levinson, R. (2017). SAQs as a Socio-political programme: Some challenges and opportunities. *Sisyphus - Journal of Education*, 5, 25-39.
- Malet, R. et Garnier, B. (2020). *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Peter Lang.
- Turner, S. (2000). What are disciplines? And how is interdisciplinarity different? Dans N. Stehr et P. Weingart (dir.), *Practising interdisciplinarity* (p. 46-65). University of Toronto Press.

## EDITORIAL

The idea of bringing together contributions around the articulation between teaching and the diversity of school audiences came from an international conference held on 12-14 October 2017. Titled “Cultural diversity and citizenship: Educational issues in the age of globalization,” the conference was organized by Université de Corse Pasquale Paoli under the responsibility of Bruno Garnier, Régis Malet, and Jean-Louis Derouet. Six years later, the issue of diversity has become central to education policies. Because a consensus has not been reached on this issue’s means or objectives, Bruno Garnier and Angela Barthes deemed it necessary to give it a new opening for discussion through a call for contributions in the McGill Journal of Education.

The call aims to study the way diversity, in the broadest sense, can be integrated in teaching to better inform the citizen of today and tomorrow. While North American countries, and more broadly Anglo-Saxon countries, acknowledge the presence of minorities within their borders and grant them specific rights, other countries, such as France, put up a certain resistance in the name of the emancipatory purpose of the school. This purpose is to extract children from their environment and teach them how to function by themselves in the society in which they must be integrated. To achieve this, an equivalence is established between a single people, a single state, a single language, and a single nation, which has long led to indifference toward differences in education. Yet, beyond these national specificities, the plurality of cultural identities that make up all the countries of the world is a universal fact. The objective of this issue is to study its pedagogical and didactic implications.

The development of the citizen – the eco-citizen today – is the main subject of study in this issue, which brings together several social, societal, and institutional aspects of the question of diversity. The definition of citizenship is enriched by new dimensions in societies whose cultural references are as diverse as the communities that inhabit them. Thus, we are witnessing the renewal of cosmopolitanism corresponding to the conjecture of globalization, in an international context marked by the rise of intercultural and interreligious tensions and health and environmental uncertainties (Garnier, Malet, and Derouet, 2020; Malet & Garnier, 2020).

The turning point of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries was marked by the consideration of diversity in different aspects: gender and sexual orientation, social origin, ethnicity, language, culture, religion, state of health, age, territories of residence or territories of origin. The objectives of education have therefore been reformulated: the social integration project must henceforth develop in the recognition of differences. But beyond that, societal diversity is expressed through an acceleration of knowledge circulation and the mobility of women and men, while the specification of places and territories by various bodies has multiplied and fragmented the processes of social and political integration at several scales – local, regional, national, transnational – and according to several registers of civic, religious, linguistic, and social norms.

In the field of education, the diversity necessary to take on major societal developments such as globalization and the recognition of diversity is partially accommodated by the form of schooling and the disciplines as they are traditionally presented. In France, one of the answers seemed to lie in the development of “education in” (“environment and sustainable development”, “health”, “sexuality”, etc.), which appeared in the eighties (Barthes, Lange & Tutiaux, 2017). In Canada, an overly strict separation between disciplines seems incompatible with preparing future generations to become human beings living in society, socially emancipated, able to reflect and to critically examine society, and to understand the complexity of the world (Lenoir, Larose, and Lessard, 2005; Turner 2000). From this perspective, educational actors propose the development of interdisciplinarity. On the Anglo-Saxon side, the fields of “cultural studies” (Ang, 2008), “political studies” (Håkansson et al., 2017) or “controversial issues” (Levinson, 2017) complete the panel.

Today, to respond to diversity and to make sense, it seems necessary to diversify didactic approaches, to integrate and open up the disciplines towards questions that encompass society and territory, and to confront various theoretical and methodological approaches. Many of this issue’s contributors recommend mobilizing the capacity for initiative of formal and non-formal education actors, diversifying training and support needs, integrating the issue of diversity of audiences in didactics and, ultimately, showing the possibilities of didactic diversity.

The articles gathered here fall into three categories.

In the category of diversity didactics, the contributions study the way in which certain lively or sensitive issues are addressed in front of a multicultural, multi-confessional, multi-ethnic audience.

In an article titled “Essentialization of teachers’ representations of immigrant students and their families in Quebec,” Xavier Saint-Pierre focuses on the way in which the essentialization of teachers’ social representations of pupils identified as having an immigrant background and their families manifests itself. Three

empirically illustrated processes lead to recommendations for teacher training. Angela Barthes turns her attention to higher education by focusing on the “Internationalization of higher education through the sustainable development goals: Multiculturalism, diversity, or interculturality?”. This article examines the curricula of European universities, which are required to adapt to new audiences and new issues, and it values disciplinary transversality in the management of major societal issues, and particularly the objectives of sustainable development. Finally, Hasheem Hakeem’s text, titled “Between performance and fragility: Constructions of masculinity in high school boys’ discourses on gender”, closes this first section with the presentation of a qualitative case study on high school boys’ perceptions of gender diversity and their pedagogical implications.

In the category of didactic diversity, the articles explore the ways in which classical didactic approaches can be reformulated due to the diversity of audiences or knowledge mobilized.

First, Laurent Hen, Maria Popa-Roch, Odile Rohmer, and Nadege Doignon-Camus, in a contribution titled “The development of phonological awareness. Comparison of teaching practices in and out of priority education”, observe teaching practices to develop the phonological awareness of pre-electoral students, which vary according to their socio-economic background. It turns out that teachers prefer inefficient methods, especially in priority education schools. Marc-André Éthier and David Lefrançois propose an article titled “History at school, two steps back or one step forward? The nature of historical thinking and the didactic approach to diversity in citizenship education”. They study the articulation between the plurality of cultural identities, the registers of knowledge and the epistemological norms that give rise to debates in the teaching of history. The article supports the development of historical thinking in the classroom in the service of intellectual autonomy, critical thinking, and the spirit of tolerance. But does the current state of the educational institution allow this?

Finally, the ambition of this issue leads us to propose a third category of contributions, diversity education, which studies the complementarities between didactic diversity and diversity didactics in order to move towards an understanding of what diversity education could be.

With this in mind, Virginie Boelen has written a paper titled “Cross-disciplinary, subject centered, place-based didactics: For diversity education that is both biotic and epistemological”. Beyond humanity, it is for all living things that the environmental crisis calls for education in diversity. Based on this, the article develops an educational proposal focused on ecological living together and on the reception of epistemological diversity to develop a finer understanding of our relationship to the world. Then, Laure Moretti, whose article is titled “Experimenting with an educational strategy to develop a learning territory on the island of Corsica: Impacts on students’ eco-citizen profile”. Experimentation of an educational strategy developing a learning territory on the Corsican

Island territory: impacts on the eco-citizenship profile of students”, studies a pedagogical strategy based on the construction of a learning territory as a lever for educational development for quality eco-citizenship education, understood as an eco-citizenship that is emancipated, responsible, willing, and capable of commitments. Finally, under the title “Intercultural competences in teacher education: a polyphonic response to cultural diversity”, the article by Marie Lucy and Karima Gouaïch discusses the didactics of diversity on the basis of intercultural teaching in a plural context. The study questions the notion of intercultural competences and proposes avenues for teacher training using participatory and innovative pedagogies. Cultural diversity is both a scientific and ethical issue for higher education and research.

BRUNO GARNIER & ANGELA BARTHES

## REFERENCES

- Ang, I. (2008). Cultural Studies. In T. Bennett & J. Frow (Eds.), *The Sage handbook of cultural analysis* (pp. 227-248). Sage.
- Barthes, A. (Ed.). (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23.
- Garnier, B., Derouet, J.-L., & Malet, R. (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités : le nouveau défi des politiques d'éducation*. PUR.
- Håkansson, M., Kronlid, D. O. O., & Östman, L. (2019). Searching for the political dimension in education for sustainable development: Socially critical, social learning and radical democratic approaches. *Environmental Education Research*, 25(1), 6-32.
- Lenoir, Y., Larose, F., & Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Éditions du CRP.
- Levinson, R. (2017). SAQs as a Socio-political programme: Some challenges and opportunities. *Sisyphus - Journal of Education*, 5, 25-39.
- Malet, R., & Garnier, B. (2020). *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Peter Lang.
- Turner, S. (2000). What are disciplines? And how is interdisciplinarity different? In N. Stehr & P.

# DE L'ESSENTIALISATION AU SEIN DES REPRÉSENTATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ISSU·E·S DE L'IMMIGRATION ET DE LEUR FAMILLE AU QUÉBEC

XAVIER ST-PIERRE, CORINA BORRI-ANADON *Université du Québec à Trois-Rivières*

SIVANE HIRSCH *Université Laval*

**RÉSUMÉ.** L'objectif de cet article est de documenter la manière dont se manifeste l'essentialisation au sein des représentations sociales du personnel enseignant à l'égard des élèves identifié·e·s comme étant issu·e·s de l'immigration et de leur famille, à partir d'entrevues individuelles et de groupe réalisés auprès de ces acteur·rice·s dans 8 établissements secondaires québécois. Après avoir proposé une conceptualisation constructiviste de l'essentialisation, nous décrivons 3 procédés imbriqués que nous illustrons par la suite empiriquement. Les résultats sont susceptibles de contribuer à la formation du personnel scolaire et plus particulièrement à la compréhension de ce processus et des procédés qui le composent. Ils mettent également en garde quant au renforcement éventuel de l'essentialisation par les recherches sur la réussite éducative de ces élèves.

## ESSENTIALIZATION OF TEACHERS' REPRESENTATIONS OF IMMIGRANT STUDENTS AND THEIR FAMILIES IN QUEBEC

**ABSTRACT.** The objective of this article is to document the way in which the essentialization of teachers' social representations of students identified as having an immigrant background and their families manifests itself. The study is based on individual and group interviews conducted with these actors in 8 Quebec secondary schools. After proposing a constructivist conceptualization of essentialization, we describe 3 interlocking procedures that we then illustrate empirically. The results are likely to contribute to the training of school staff and more particularly to the understanding of this process and its procedures. They also warn against the possible reinforcement of essentialization by research on the educational success of these students.

L'école québécoise contemporaine se caractérise par une diversification des publics scolaires à la fois dans la région métropolitaine montréalaise que dans les autres régions du Québec (Hirsch et al., 2021; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). À une diversité qualifiée d'historique, composée des Premiers Peuples et des groupes colonisateurs, s'ajoutent divers groupes à partir de diverses vagues migratoires plus ou moins récentes. Toutefois, la prise en compte de cette diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans l'espace scolaire est l'objet de divergences et de débats dans les écrits et dans

les médias (Potvin, et al., 2015; Potvin, 2018) qui ne seraient pas étrangers aux représentations entretenues à l'égard de cette diversité et se manifestent dans les milieux scolaires (Mc Andrew, 2011; Mc Andrew et Audet, 2013).

Cet article s'intéresse plus particulièrement aux regards que le personnel enseignant porte sur les élèves issu·e·s de l'immigration<sup>1</sup> et leur famille et au processus d'essentialisation qui traverse les représentations des acteurs scolaires. Nous présenterons ce processus à partir des données issu·e·s d'un projet de recherche portant sur le « climat interculturel » dans les écoles, ainsi que les choix méthodologiques qui nous ont permis de documenter les manifestations de l'essentialisation. Après une définition de ce que nous entendons par essentialisation, nous poursuivrons en décrivant de quelle manière l'essentialisation des élèves issu·e·s de l'immigration prend forme dans le discours du personnel enseignant rencontré à l'égard de leur réussite. Nous discutons des résultats au regard de la formation du personnel scolaire afin qu'au-delà de l'appel à reconnaître la diversité sans l'essentialiser, la formation puisse contribuer à la compréhension de ce processus et des procédés qui le composent. Nos résultats offrent également des pistes de réflexion pour les chercheuses en faisant une mise en garde quant au possible renforcement de l'essentialisation par les projets s'intéressant à la réussite éducative des élèves issu·e·s de l'immigration.

### *L'importance de documenter le regard du personnel scolaire*

Sans diminuer l'importance des politiques et recommandations diverses visant à rendre effective la prise en compte de la diversité en contexte éducatif, la recherche nationale et internationale insiste sur le « rôle central des attitudes et des comportements du personnel scolaire et, plus spécifiquement, des enseignants » (Mc Andrew et al., 2015, p. 154) sur la réussite scolaire des élèves issu·e·s de l'immigration. Il est ainsi reconnu que les diverses représentations de la diversité, notamment celles qui reposent sur l'interprétation des difficultés scolaires comme relevant principalement de la responsabilité de l'élève et de sa famille ou, au contraire, celles reposant sur des dimensions scolaires et sociales plus larges, ont une incidence sur les pratiques déployées par le personnel scolaire (AuCoin et al., 2019; Castro, 2010; Hohl et Normand, 2000; Pass et Mantero, 2009; Sharkey et Layzer, 2000).

Or, au Québec, des recherches plus générales sur l'intégration et la réussite scolaire des jeunes issu·e·s de l'immigration (Armand, 2013, 2021; Bakhshaei, 2013; Mc Andrew et al., 2004; Murphy, 2014; Sun, 2014; Vatz Laaroussi et al., 2005) tendent à montrer que le personnel scolaire partage une représentation relativement peu complexe des élèves issu·e·s de l'immigration pour au moins deux raisons. D'une part, leurs regards se limitent souvent aux défis rencontrés par les personnes nouvellement arrivées, alors que cette population inclut une diversité de profils (Borri-Anadon et al., 2021). D'autre part, leurs représentations reposent souvent sur une perspective déficitaire, qui attribue la responsabilité

des difficultés vécues par l'élève et sa famille à ces derniers — par exemple leurs origines culturelles ou leur éducation à la maison —, au détriment des dimensions systémiques marquant leur expérience scolaire — par exemple la qualité des pratiques d'enseignement-apprentissage ou l'organisation des services (Bauer et al., 2019). Une perspective déficitaire exige de fixer les marqueurs, de les essentialiser, pour pouvoir imputer les manques aux personnes elles-mêmes (Patton Davis et Museus, 2019). En reconnaissant la pluralité des marqueurs traversant l'expérience et leur caractère mouvant, le personnel peut dépasser la perspective déficitaire et adopter une perspective systémique. À cet égard, le Conseil supérieur de l'Éducation (2010) suggère l'expression « zones de vulnérabilité » afin de faire référence aux « aspects du système d'éducation où des situations particulières [...] soulèvent des questionnements au regard de l'accès à l'éducation ou de l'accès à la réussite éducative » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 65).

Ainsi, le personnel scolaire est de plus en plus appelé à reconnaître la diversité dans toute sa complexité. Pour ce faire, il importe, comme l'affirment Magnan et al. (2021) de poursuivre la formation afin d'amener le personnel scolaire à :

« prendre conscience des privilèges, de s'éloigner de l'essentialisation des caractéristiques des familles immigrantes, de prendre en compte l'expérience migratoire, de comprendre la construction de la différence et des processus d'exclusion à l'école, de valoriser la diversité linguistique et ethnoculturelle, et ce, pour ensuite questionner les pratiques de manière à instaurer des transformations menant vers la réelle inclusion dans l'espace scolaire » (p. 11, notre emphase).

## REPÈRES CONCEPTUELS

Pour atteindre cette visée, cette section présentera d'abord ce qui est entendu théoriquement par essentialisation puis par représentation.

### *De l'essentialisme au processus d'essentialisation : trois procédés interreliés*

D'après Juteau (2015), l'essentialisme renvoie à une conception immuable de l'identité. L'identité, dans une perspective essentialiste, renvoie ainsi « à des données figées de l'existence qui peuvent être rattachées à la nature ou à la culture » (p. 97). Ces données, qui peuvent correspondre à des marqueurs ethnoculturels, religieux et linguistiques, sont des éléments qui marquent les frontières en tant que « lignes de démarcation qui impliquent l'existence de systèmes distincts de relations sociales et des mécanismes destinés à les maintenir » (Juteau, 2015, p. 23). Ces marqueurs sont utilisés par différentes personnes pour se définir ou pour définir les autres, c'est-à-dire pour construire les groupes sociaux dans une perspective constructiviste, voire non substantialiste (Juteau, 2018). Comme nous le verrons, le refus de cette perspective constructiviste fait partie intégrante du processus d'essentialisation<sup>2</sup>.



Dans une perspective essentialiste, un groupe ethnique « correspondrait alors à la somme des individus possédant une essence ethnique, ou encore une culture qui se manifeste dans des coutumes et des traditions, alimentaires, vestimentaires, artistiques, folkloriques, etc. » (Juteau, 2015, p. 66). L'essentialisation reviendrait ainsi à restreindre la définition d'un groupe à cette essence (Juteau, 2015). Pour sa part, Amiraux (2017) précise qu'il s'agit d'un processus de réification et de typification d'un ensemble de caractéristiques anhistoriques et réputées être partagées naturellement par un groupe. En effet, ces caractéristiques anhistoriques renvoient à l'idée que « [l]'élément mis en catégories [...] est alors vidé de sa complexité et notamment de la possibilité de s'incarner avec complexité, au gré des individus et des circonstances. » (Amiraux, 2017, p. 24).

À partir de ces définitions, nous considérons l'essentialisation comme un processus composé de trois procédés interreliés. Un premier procédé constitue la simplification de l'identité à partir de caractéristiques fixes anhistoriques permettant l'identification des « qualités véritables » (Juteau, 2015, p. 70). Ensuite, un deuxième procédé implique la généralisation de ces caractéristiques à l'ensemble d'un groupe, attribuant à ces dernières un caractère essentiel à l'appartenance à ce groupe. Puis, un dernier procédé propose une explication de l'action et du monde social à partir de ces mêmes caractéristiques, invitant à tirer une conclusion sur la réussite d'une élève à partir des procédés précédents.

#### *Les représentations sociales : lieu d'expression de l'essentialisation*

En tant que processus de réification et de typification, l'essentialisation se manifeste dans le regard que les individus portent sur leur réalité sociale. Le concept de représentation sociale, en tant que « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003, p. 53), permet de nous rapprocher du regard du personnel enseignant à l'égard des élèves issu-e-s de l'immigration et de leur famille. En effet, cette définition met de l'avant que les représentations prennent forme et sens dans les discours et qu'elles orientent les pratiques des actrices. Il s'agit ainsi d'une « connaissance [qu'on] emploie dans [notre] vie quotidienne » (Moscovici, 2004, p. 48). Ces représentations sont dites sociales, parce qu'elles sont collectives et se construisent dans un rapport aux choses et aux autres, mais aussi parce qu'elles ont des conséquences sociales qui peuvent être, notamment, de communication, de légitimation d'une situation ou d'orientation des conduites (Jodelet, 2003). À la lumière de ces considérations, l'objectif du présent article est de documenter la manière dont se manifeste l'essentialisation au sein des représentations du personnel enseignant à l'égard des élèves issu-e-s de l'immigration et leur famille, à travers leurs discours.

## MÉTHODOLOGIE

### *Démarche générale du projet et collecte de données*

Les données qui font l'objet de la présente analyse sont issu-e-s d'un projet de recherche portant sur l'impact du climat interculturel au sein des établissements scolaires sur la réussite éducative des élèves issu-e-s de l'immigration<sup>3</sup>. Huit écoles secondaires publiques québécoises – diversifiées sur le plan de l'indice de milieu socioéconomique (Ministère de l'Éducation, 2003) – ont participé à ce projet. Cinq sont situées dans la grande région montréalaise où la population scolaire est composée de 50 % et plus d'élèves issu-e-s de l'immigration, tandis que trois sont situées hors de la région montréalaise et leur population scolaire est composée de moins de 50 % d'élèves issu-e-s de l'immigration. Dans toutes ces écoles, nous avons rencontré des membres du personnel enseignant, non enseignant, de la direction et des organismes communautaires qui collaborent avec les écoles. L'ensemble des données a permis de tracer un portrait du climat interculturel des établissements participants à partir de 5 dimensions (Archambault et al., 2018), soit : l'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté; le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans l'école et dans les pratiques en classe; les relations interculturelles impliquant les élèves et le personnel d'origines diverses; le soutien à la construction identitaire des jeunes issu-e-s de l'immigration; les attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles.

Le présent article se penche plus précisément sur cette dernière dimension à partir de données issu-e-s de 25 entretiens de groupe (2 à 5 personnes) et de 3 entretiens individuels avec le personnel enseignant, soit trois ou quatre entretiens par école<sup>4</sup>. Le choix de l'entretien de groupe avait pour fonction de faire émerger la négociation des représentations du personnel enseignant et, ainsi, documenter des positions contrastées (Baribeau et Germain, 2010; Morissette et Demazière, 2019) et le « sens partagé » (Duchesne et Haegel, 2008, p. 37). Toutefois, afin d'être sensible à la réalité du terrain, le projet a permis à certain-e-s enseignant-e-s de réaliser l'entretien de manière individuelle. Ces entretiens semi-dirigés, qui ont permis de rencontrer 77 enseignant-e-s, ont été menés avec un canevas d'entretien permettant dans un premier temps de brosser le portrait des personnes participantes ainsi que de l'école où elles travaillent. L'entretien abordait également leur perception de la réussite éducative des élèves issu-e-s de l'immigration dans leur école, notamment en lien avec le cheminement, la diplomation, l'engagement scolaire et le rapport à la scolarité ainsi que leur définition du climat interculturel et son rôle dans la réussite des élèves issu-e-s de l'immigration. Tout au long de l'entretien, les enseignant-e-s ont été amené-e-s à expliquer les distinctions perçues entre les élèves issu-e-s de l'immigration et l'ensemble des élèves et au sein des élèves issu-e-s de l'immigration. De plus, les enseignant-e-s ont été appelé-e-s à se prononcer spécifiquement sur le rôle

de la région d'origine des élèves issu-e-s de l'immigration dans l'explication de leur réussite ou de leur échec<sup>5</sup>.

Ces choix méthodologiques engendrent certaines limites qui méritent d'être mentionnées ici. D'abord, les entretiens de groupes se sont déroulés avec un temps limité, ce qui a parfois restreint l'exploration approfondie de l'ensemble des aspects du canevas d'entretien. De plus, les conditions de l'entretien de groupe impliquent que toutes les personnes participantes n'ont pas nécessairement répondu à toutes les questions : c'est plutôt une conversation autour de ces thématiques qui a été engendrée. De même, la dynamique de l'entretien de groupe fait en sorte que certaines personnes peuvent se sentir plus ou moins à l'aise de parler et de se positionner sur ces objets relativement sensibles.

### *Démarche d'analyse des données*

À la lumière de nos choix théoriques et méthodologiques, nous avons procédé à une analyse thématique transversale (Alami, et al., 2013; Combessie, 2007). Cette dernière consiste à analyser les données dans leur ensemble, en nous attardant à des éléments relativement partagés par les participantes et non aux particularités individuelles. Malgré le risque d'uniformisation encourue, cette stratégie s'inscrit en toute cohérence avec le concept des représentations sociales dans la mesure où nous cherchons à voir ce qui est partagé et contribue à la construction de la réalité du personnel enseignant en tant que groupe. Il est important de souligner que l'analyse ne porte pas sur la construction de ces représentations sociales et ne s'intéresse donc pas à la façon dont les discussions ont eu lieu dans les entretiens de groupe. C'est plutôt la manière dont ces représentations se manifestent dans le discours et leur influence qui nous intéressent ici.

Nous avons divisé la démarche d'analyse en trois étapes. La première étape a permis de circonscrire le corpus d'analyse en le limitant aux données qui contribuent à la dimension « attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles » du climat interculturel et plus particulièrement aux représentations sociales des enseignantes à l'égard des élèves issu-e-s de l'immigration et de leur famille. Deuxièmement, nous avons cherché à caractériser les représentations des participantes en fonction des marqueurs autour desquelles elles se construisent. La troisième étape a permis de repérer les trois procédés du processus d'essentialisation présents à travers le corpus, par le biais d'une analyse thématique déductive. Cette dernière étape d'analyse nous a ainsi permis d'identifier certains extraits qui pouvaient être considérés comme mobilisant ou non l'essentialisation ainsi que de contribuer à la compréhension de chacun de ces procédés et à leur imbrication.

Cette démarche d'analyse a permis d'atteindre l'objectif de cet article soit de documenter la manière dont se manifeste l'essentialisation au sein des représentations du personnel enseignant à l'égard des élèves issu-e-s de l'immigration et leur famille. Soulignons que la visée poursuivie ici n'est

pas d'identifier des milieux scolaires ou des membres d'équipe scolaires où l'essentialisation est plus ou moins présente. D'une part, nous estimons que personne n'est à l'abri de ce processus et que son recours est contextualisé. D'autre part, le canevas et le type d'entretien utilisés ne permettent pas ce type d'analyse. Dans la prochaine section, nous présentons les résultats de cette démarche qui nous a permis de dégager l'essentialisation dans les représentations des personnes participantes et d'en identifier les procédés.

### DÉBUSQUER L'ESSENTIALISATION DANS LES REPRÉSENTATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ISSU·E·S DE L'IMMIGRATION ET DE LEUR FAMILLE

Cette section donne à voir comment l'essentialisation traverse les représentations du personnel enseignant en mettant en lumière les manifestations des trois procédés qui la constituent, soit la simplification, la généralisation et l'explication de l'action et du monde social. De plus, nous terminons la section en analysant comment certains discours des personnes participantes reposent sur une essentialisation contrariée.

#### *La simplification et la généralisation : des procédés qui déterminent « l'essence » de l'élève*

Dans le contexte scolaire, le procédé de simplification met de l'avant une vision figée de « la culture » d'une élève en particulier à partir de caractéristiques spécifiques. La généralisation permet ensuite d'inférer ces caractéristiques à l'ensemble d'un groupe, de sorte que l'élève les présentant est considérée comme appartenant à ce groupe. Parce qu'au sein de nos données, les deux procédés – simplification et généralisation – sont souvent concomitants, nous les présentons ensemble. Le prochain extrait en témoigne :

« Il peut y avoir des élèves par exemple qui sont très forts [...] je pense à un élève en particulier qui a en ce moment [a] cent pour cent en math SN [sciences naturelles]. Un élève d'origine asiatique, mais évidemment lui la difficulté euh [...] quand il arrive en français, là pour lui c'est [...] même pas une langue seconde je pense que c'est troisième ou quatrième langue. [...] Donc là, là. Là c'est difficile. Là. Pis dans leur culture, parce qu'hier c'était la rencontre de parents, ben euh, dans la culture, dans leur culture, avoir 74 % c'est désastreux là. » (E1, groupe, École G)

Dans cet extrait, la simplification apparaît lorsque la personne aborde les attentes de certains parents comme émanant de « leur culture », alors que la généralisation se donne à voir dans l'usage de l'adverbe « évidemment », qui marque le passage d'un cas spécifique (l'élève en particulier) à une réalité « culturelle » qui concerne l'ensemble de son groupe d'appartenance, sous-entendant qu'il y a une seule manière d'exister selon cette « culture ». C'est le cas également de l'extrait qui suit, qui témoigne d'une représentation à l'égard des élèves issu·e·s de l'immigration basée sur l'idée qu'habituellement, il est possible d'attribuer des caractéristiques,

des comportements, des pratiques (ici la réussite scolaire) à une élève sur la base de son groupe présumé d'appartenance, bref de généraliser :

« Par contre, tsé quand je regarde les Colombiens, tsé y me mêlent eux autres, parce que j'en ai vu des wow, des ultras performants pis j'en ai eu d'autres qui trainaient les savates. » (E2, groupe, École G)

Dans l'ensemble des données analysées, ces deux procédés s'opèrent à partir d'un ou des traits « culturels », tels que l'ethnicité, la nationalité, le continent ou la région d'origine, la langue, la religion, etc. Ces traits, qui se présentent à la fois de manière explicite : « origine asiatique » ou « Colombiens », mais également de manière plus implicite : « dans leur culture », permettent d'identifier l'« essence » de l'élève, c'est-à-dire ce à partir de quoi il devient possible d'élaborer une explication sur sa réussite.

*L'explication : un procédé qui accorde à l'essentialisation un vernis d'objectivité*

Le troisième procédé que nous dégageons de l'essentialisation implique une association entre des caractéristiques supposément partagées par le groupe et d'autres éléments associés à la réussite scolaire, tels que des intérêts, des comportements et des attitudes particulières dans le rapport à l'école, comme l'illustre cet extrait :

« [...] moi la grosse différence que je vois chez mes élèves musulmanes voilées versus mes élèves musulmanes non voilées, c'est que systématiquement et je le vois depuis plusieurs années mes élèves musulmanes voilées ne parlent pas en classe, ne lèvent pas la main, ne font pas de commentaires, ne donnent pas leur opinion. Mes élèves musulmanes non voilées, elles, parlent autant que les autres. C'est pas juste... Je peux me tromper mais j'ai l'impression que le voile vient aussi avec une espèce d'obligation de discrétion. Mais qui les empêche en même temps de participer pleinement à l'activité en cours, c'est beaucoup plus ça qui m'inquiète. » (E1, groupe, École A)

Dans cet extrait, une participante explique la réussite de certaines élèves à partir du port du voile qui ferait en sorte que les filles ne parlent pas en classe. Il y a ainsi une association qui est établie entre un trait religieux et une manière de participer dans le cadre scolaire. Ce processus d'essentialisation de l'élève permet, à la suite de la simplification et de la généralisation, d'accorder aux traits « culturels » mobilisés le statut de facteurs explicatifs de sa réussite.

Ce faisant, le procédé d'explication accorde au processus d'essentialisation un vernis d'objectivité. En effet, nos données tendent à montrer que grâce à lui, les représentations du personnel enseignant à l'égard des élèves issu-e-s de l'immigration et de leurs familles se présentent comme étant des vérités. Les participantes font référence à leurs expériences en tant que preuves empiriques pour attester de la justesse de leurs représentations à l'égard des élèves issu-e-s de l'immigration et de leur famille. Ceci se manifeste notamment par le recours à l'expression « systématiquement » dans l'extrait précédent. Dans l'extrait suivant, la personne participante dit s'appuyer sur ses observations pour justifier sa représentation des élèves arabophones comme étant démotivés :

« Moi, je ne suis pas la direction, et je ne m'avancerai pas en termes de statistiques et peut-être que [la direction] vous en a parlé. Mais moi je regarde dans mes classes, puis des élèves qui en arrachent un peu. Puis ce n'est pas des élèves qui manquent d'intelligence, c'est des élèves qui ont un potentiel énorme mais qui sont particulièrement démotivés, c'est souvent nos élèves arabophones. [...] depuis les 3 dernières années parce que l'islam, les extrémistes, les attentats puis c'est un peu dans le monde entier qu'on en parle » (E1, individuel, École A)

Ainsi, le procédé de l'explication établit des liens présentés comme indéniables entre divers traits « culturels » des élèves et leur réussite. Le prochain extrait s'appuie sur les témoignages entendus de la part d'élèves définies comme « d'Afrique » quant aux pratiques éducatives vécues pour expliquer leur rapport teinté de « peur » avec le personnel enseignant :

« Bien oui, ce n'est pas si bête comme question parce que juste le milieu d'où ils viennent, le rapport à l'enseignant n'est pas le même partout. Nos élèves d'Afrique nous disent qu'il y a encore des punitions corporelles donc, des élèves arrivent ici qui ont peur de nous! Mais vraiment peur de nous parce qu'ils pensent qu'on va les frapper. Là tu as un élève qui a peur de toi, qui en classe ne participe pas souvent, ne lève pas la main, ne veut rien dire. » (E1, groupe, École F)

Dans l'extrait suivant, l'usage du « tout simplement » vise à renforcer le poids de la causalité proposée, à lui attribuer un caractère véritable, à en faire un fait objectif.

« Je m'adapte, disons, je dois m'adapter beaucoup plus pour un Turc, que pour un hispanophone. Pourquoi? Tout simplement. La langue turque est complètement différente, puis les enfants, (ordinairement), sont beaucoup plus stressés et perdus au début, que l'hispanophone qui trouve des mots similaires, des... choses qui peuvent l'orienter. » (E2, groupe, École D)

Ce vernis d'objectivité fait en sorte que les représentations des élèves issu·e·s de l'immigration permettent d'appréhender leur réussite de manière véridique. Ce caractère perçu comme véridique fige les observations dans les corps des élèves : leurs comportements et attitudes scolaires deviennent des manifestations de leur essence, ce qui témoigne de l'imbrication des procédés de l'essentialisation.

### *Des procédés de l'essentialisation imbriqués*

Comme on a pu voir plus haut, les données tendent à montrer que les procédés qui constituent l'essentialisation se manifestent souvent de façon imbriquée. Nous l'avons montré dans la première section d'analyse concernant la simplification et la généralisation, mais c'est tout aussi présent pour les trois procédés, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Dans une école où j'ai travaillé, dans un avenir pas si lointain que ça, je parlais de cette école-là, moi je peux les reconnaître les ethnies [simplification] qu'il y a dans mon école, parce que quand je suis en surveillance dans les salles d'enseignement ou dans les gymnases, dans les palestres, on les voit

nos groupes d'Haïtiens passer avec un ballon de soccer, puis on les voit nos groupes d'Arabes passer avec un ballon de basket, [généralisation] puis on les voit nos groupes d'Arabes avec un ballon de soccer. Puis, je me suis posé une question : pourquoi ils ne se mélangent pas? Pourquoi ils ne sont pas ensemble? Y a cette notion-là de clanocratie [...] C'est encore le cas [aujourd'hui], c'est encore le cas! Puis, là c'est encore un peu plus grave parce que nos jeunes se mettent en groupe, mais il y a aussi l'échec scolaire qui accompagne ce regroupement-là. [explication] » (E1, individuel, École A)

La simplification se manifeste dans l'usage du terme « ethnies » qui réfère de manière implicite aux élèves n'appartenant pas au groupe majoritaire. La généralisation se traduit ensuite par l'identification du mode de regroupement des élèves comme un trait caractéristique de leur groupe d'appartenance. Enfin, l'explication s'opère lorsque la personne associe le fait de se regrouper à leur échec scolaire, procédé qui s'appuie sur ses observations réelles : « on les voit ». Ainsi, le processus d'essentialisation telle que documenté dans les représentations des enseignantes à l'égard des élèves issu·e·s de l'immigration et de leur famille ne se limite pas à l'un des procédés. C'est leur imbrication qui fait en sorte que la réussite ou l'échec scolaires des élèves se fonde sur ce qui constitue leur essence.

Alors que les extraits présentés ici ont été choisis pour leur exemplarité, l'essentialisation est un processus qui traverse l'ensemble du corpus, c'est-à-dire que ses procédés sont présents dans tous les entretiens. Toutefois, ce ne sont pas tous les participantes qui ont recours à ces procédés ni dans toutes les circonstances, ainsi une même personne peut y recourir à certains moments seulement. La prochaine section s'attarde spécifiquement aux données permettant de rendre visible une essentialisation contrariée.

### *Lorsque l'essentialisation est contrariée*

Nous parlons d'une essentialisation contrariée lorsque, dans le discours des participant·e·s, au moins un des procédés est mis en doute ou que les liens entre les marqueurs ethnoculturels, linguistiques et religieux et la réussite des élèves issu·e·s de l'immigration sont éludés ou réfutés<sup>6</sup>.

Dans plusieurs cas, une considération du contexte social de l'immigration gêne la simplification sur des marqueurs ethnoculturels en nuancant leur contribution, comme l'illustre l'extrait suivant :

« Pour avoir été ici dans les années 95, [...] les Serbes et les Bosniaques croates qui sont arrivés ici à l'école eux autres ils étaient souvent issus d'un [statut] socioéconomique intéressant, on peut dire intéressant entre guillemets parce qu'ils ont réussi à sortir du pays, déjà-là, économiquement ça parle. Puis quand ils arrivaient ici à l'école, il y en a plusieurs qui performaient. Puis ça occasionnait des problèmes d'insertion à l'époque, par contre mélanger tout ce beau monde-là dans la même école... Ça se battait souvent dans le corridor on va dire ça comme ça là. Mais eux autres je pense que le socioculturel avait un impact parce qu'ils étaient tous d'un niveau... Les parents étaient motivés puis ça paraissait sur les enfants. Moi, en tout cas de cette vague-là

bosniaque, ex-Yougoslavie plutôt je dirais, ça parlait. Tandis que l'immigration que l'on a présentement, celle des Syriens, sous-scolarisée, ça cause d'autres problèmes, alors chaque... Je pense que chaque vague a ses particularités. » (E1, groupe, École F)

Le recours aux caractéristiques socioéconomiques ne signifie pas qu'il y ait une absence de simplification, en effet, il peut s'avérer tout aussi déterministe d'expliquer la réussite uniquement par ces caractéristiques. Ainsi, dans l'extrait précédent, se construit une opposition entre deux groupes où l'on associe la motivation des élèves et des parents à leur statut socioéconomique. Or, cette interprétation peut occulter d'autres enjeux, notamment liés au racisme.

Une autre stratégie utilisée par les personnes participantes a consisté à refuser ou à contourner l'invitation d'établir des différences entre les sous-groupes d'élèves. Par exemple, dans le prochain extrait, on nous rappelle que les élèves issu-e-s de l'immigration sont avant tout des élèves comme les autres :

« Tsé moi l'idéal c'est, tsé y en n'a pas d'histoire de couleurs ou de cultures, tsé. Moi quand je rentre dans ma classe, j'ai des élèves, c'est tout. Tsé pis je ne m'enfarge pas dans les particularités [...] Tsé je ne m'enfargerais pas si j'avais trente québécois. » (E2, groupe, École G)

L'extrait précédent témoigne d'un aveuglement aux différences, à savoir cette idée qu'il vaudrait mieux ne pas « s'enfarger<sup>7</sup> » dans les particularités ethniques. Cela est aussi présent dans les propos de cette participante, qui exclut les variables réputées « culturelles » de l'explication de la réussite des élèves pour en intégrer d'autres :

« Moi je pense que ça dépend beaucoup du socioéconomique. C'est le travail qui a été fait à la maison, ou pas fait, qui se reflète ici à l'école. [...] qu'ils soient immigrants ou non, parce qu'ils ont fait la distinction, c'est vraiment le travail du père, le revenu familial qui a le plus d'importance. Ce n'est pas l'origine ethnique, ça, ça ne change rien. Quand on regarde le climat socioéconomique d'où ils sortent, ça a beaucoup plus d'impact. » (E3, groupe, École F)

### *Le refus d'essentialisation : vers une représentation complexe des élèves issu-e-s de l'immigration et de leur famille*

Dans d'autres cas, les discussions entre les participantes permettent à certaines d'apporter des nuances et de remettre en question les traits « culturels » qui font l'objet de la simplification, ce qui vient entraver la généralisation par la reconnaissance de différences intragroupe. Dans l'extrait suivant, une enseignante (E1) répond à l'explication de son collègue quant à la « performance » des élèves définies comme « Chinois » en donnant un contre-exemple :

« E1 : Non, moi ce que j'ai vu c'est un groupe arabe avec un groupe d'Haïtiens qui chialaient contre les Chinois ou qui mettaient... Ils sont ensemble contre [les Chinois] mais c'est tout bas donc c'est subtil, je ne peux pas vous dire ce qu'il se passe, je sais pas, ça m'a juste surprise. »



E2 : Il y a peut-être un peu de jalousie, parce que justement c'est souvent des élèves plutôt performants.

E1 : Moi, ce n'est pas le premier de classe. » (E1 et E2, gr, École A)

Nous avons aussi identifié dans le corpus analysé un discours qui va se centrer sur la responsabilité de l'école dans l'explication de la réussite des élèves issu-e-s de l'immigration, en questionnant les dispositifs et pratiques institutionnels. C'est le cas notamment de cette personne participante qui est préoccupée par la façon dont s'organisent les services de soutien à l'apprentissage du français :

« Oui, je pense que il y a encore du chemin à faire à ce niveau-là, que le fossé est encore très grand, puis, juste un exemple : on sait que les élèves allophones ont besoin de discuter, ça les aide énormément de travailler en équipe, pouvoir négocier le sens, pouvoir traduire, mais, là ce qu'il y a encore dans les classes c'est le français est obligatoire à 100 %, que c'est interdit de parler dans la langue maternelle, c'est interdit de discuter avec un pair, bien je pense qu'on ne met pas en place nécessairement toutes les conditions réunies pour l'élève allophone. [...] C'est comme si on n'adapte pas complètement pour eux, en fait, encore. On est, je pense qu'il y a une ouverture, [mais] il y a encore un pas à faire. » (E1, groupe, École H)

Enfin, dans l'extrait suivant, une enseignante (E3) refuse d'établir un lien de causalité entre l'apprentissage et une langue en particulier en affirmant qu'il s'agit plutôt du « cas par cas », ce qui sous-entend que d'autres facteurs entrent en jeu dans la réussite.

« E1 : Moi je trouve que les... les Arabes ont plus de difficultés. Probablement parce que la langue aussi est complètement différente, là. Mais, je ne sens pas nécessairement le même investissement, là. [...] »

E3 : Parce que, moi non plus, je ne vois pas une grande différence rendu en [secondaire] trois. C'est vraiment du cas par cas parce que ça pas nécessairement de corrélation. » (E1 et E3, groupe, École G)

En synthèse, nos résultats donnent à voir la présence de l'essentialisation par le biais des procédés de simplification, généralisation et d'explication qui la composent dans le discours du personnel enseignant d'écoles secondaires situées dans diverses régions québécoises. Bien que ces procédés se présentent bien souvent de façon imbriquée, nous avons cherché ici à les décortiquer dans un souci de clarté et de compréhension de ce processus. Il est d'ailleurs intéressant de constater que lorsque l'essentialisation est contrariée ou même remise en question, c'est notamment par le fait que les discours éludent ou réfute un ou des procédés.

## DISCUSSION

C'est à la lumière de l'incidence des représentations du personnel scolaire sur les pratiques déployées qu'il nous semble particulièrement pertinent d'examiner ces résultats. En effet, l'essentialisation constitue un obstacle à une

représentation complexe des élèves issu-e-s de l'immigration et de leur famille. En centrant l'explication du social à travers un prisme avant tout « culturel », l'essentialisation participe à l'occultation des dynamiques systémiques et par le fait même à la déresponsabilisation de l'école dans la réussite des élèves dans une logique méritocratique. La construction des groupes selon leurs caractéristiques « culturelles » qui accompagne ce processus favoriserait également des pratiques inscrites dans une perspective déficitariste dans le cadre de laquelle « la culture » est conçue comme expliquant, ou du moins participant à l'explication des difficultés. Patton Davis et Museus (2019) avancent que ces deux processus opèrent de façon imbriquée :

« Deficit thinking ignores systemic influences that shape disparities in social and educational outcomes (Chambers et Spikes, 2016; Ford, 2014; Valencia, 1997, 2010). In doing so, it leaves the focus on individual and cultural “deficiencies” intact while simultaneously disregarding the powerful forces that produce and perpetuate challenges for historically oppressed populations. In some cases, deficit thinking even suggests and reinforces the notion that dominant structures are the primary solution to the aforementioned social inequalities. For example, deficit thinking perpetuates dominant narratives that education lifts people out of poverty and is the solution to addressing inequalities (Aikman et al., 2016) while ignoring the role that educational systems also play in reinforcing social inequities » (p. 122).

Pendant, une nuance s'impose ici. Comme nous l'avons vu dans certains des extraits qui témoignent d'une essentialisation contrariée, l'absence d'essentialisation peut également conduire à un aveuglement aux différences, contribuant aussi au renforcement d'une perspective déficitaire. S'inscrivant dans l'idéologie color-blind, cet aveuglement s'appuie sur le mythe que la société ne serait plus structurée par les rapports sociaux de race (Bonilla-Silva, 2017; Eid, 2018), jouissant d'une égalité formelle où l'ensemble des élèves sont définis comme ayant les mêmes chances de réussite sans égard aux rapports sociaux de race qui traversent le champ scolaire et plus particulièrement leur expérience en tant qu'élève. S'en suit une absence ou même un refus de prendre en compte des expériences différentes des élèves issu-e-s de l'immigration, notamment des élèves racisées, ce qui constitue un obstacle au déploiement de pratiques dites équitables, et ce, même s'il y a une intention de reconnaître les élèves issu-e-s de l'immigration.

Nos résultats offrent également des pistes de réflexion pour la recherche. En effet, la recherche québécoise a, dans les dernières décennies, contribué à différencier les profils de réussite éducative de la population, rappelons-le, large et hétérogène, des élèves issu-e-s de l'immigration. Pour ce faire, des études quantitatives ont cherché à cerner l'impact de divers facteurs, dont des caractéristiques ethnolinguistiques telles que la région d'origine, le lieu de naissance, la langue maternelle et la langue d'usage, sur divers indicateurs de performance scolaire (Mc Andrew et al., 2015). Celles-ci ont notamment abouti à la création de portraits d'élèves par « région d'origine »<sup>8</sup>. Or, nos résultats indiquent que les

sous-groupes issus de l'immigration perçus comme plus vulnérables par les personnes participantes concordent grandement avec ces données. Ceci nous amène alors à nous questionner sur le rôle joué par la recherche elle-même dans le processus d'essentialisation traversant les représentations du personnel enseignant à l'égard des élèves issu-e-s de l'immigration, alors que trop peu de recherches arrivent à voir le personnel scolaire comme étant lui-même pluriel. Comme l'affirment Magnan et al. (2021) :

« Cet angle d'approche, bien qu'éclairant, axe la focale sur les processus liés aux individus et à leur « origine », et peut comporter le risque d'essentialiser les inégalités selon les caractéristiques migratoires. Il permet, certes, de faire des constats sur l'écart entre l'école et certains individus, mais il limite l'avancement des connaissances scientifiques et sociales sur les politiques et l'action de l'institution scolaire et de ses agents dans la production d'une école inclusive ou dans la reproduction des inégalités et des discriminations » (p. 4).

## CONCLUSION

L'objectif de cet article était de documenter la manière dont se manifeste l'essentialisation au sein des représentations du personnel enseignant à l'égard des élèves issu-e-s de l'immigration et leur famille. Notre analyse fait ressortir que l'essentialisation traverse l'ensemble du corpus du personnel enseignant, en s'appuyant de manière explicite ou implicite sur différentes caractéristiques réputées « culturelles » et proposant une explication de la réussite des élèves issu-e-s de l'immigration qui se présente comme un discours objectif. Ce processus d'essentialisation témoigne du défi rencontré par le personnel scolaire de considérer la complexité et la pluralité des expériences scolaires de ces élèves. Notre analyse montre aussi comment le personnel enseignant arrive à contrarier ou même dans certains cas à refuser l'essentialisation en considérant d'autres éléments pouvant contribuer à leur réussite éducative.

Ainsi, dans la visée de soutenir le développement d'une représentation complexe des élèves issu-e-s de l'immigration et de leurs familles, notre démarche nous amène à réaffirmer l'importance des espaces de réflexion et d'échanges collectifs en formation initiale et continue où ces représentations se confrontent et se négocient (Larochelle-Audet, et al., 2021; Tatum, 1994). Nos résultats sont susceptibles de contribuer d'abord aux pratiques de formation du personnel scolaire afin qu'au-delà de l'appel à reconnaître la diversité sans l'essentialiser, celles-ci puissent contribuer à la compréhension de ce processus et des procédés qui le composent. En outre, il nous paraît important de développer une réflexion critique au sein de la communauté de recherche quant aux écueils d'une analyse différenciée par le biais de caractéristiques réputées « culturelles » qui persiste à concevoir la réussite comme un phénomène strictement individuel. Nos résultats mettent en garde contre l'usage qui peut être fait de telles données et contre leur incidence dans le renforcement de l'essentialisation dans les représentations du personnel scolaire à l'égard des élèves issu-e-s de l'immigration et de leur

famille. Ces pistes sont selon nous prometteuses pour contribuer à débusquer l'essentialisation et à la prévenir.

## NOTES

1. L'expression « élèves issu·e·s de l'immigration » est utilisée au Québec pour référer aux élèves nés à l'extérieur du Canada (première génération) ou dont l'un des parents est né à l'extérieur du pays (deuxième génération).
2. Afin de rappeler cette perspective constructiviste, le recours au terme marqueur sera maintenu et celui de culture apparaîtra entre guillemets.
3. Le projet de recherche, qui a bénéficié d'un soutien financier du Fonds de recherche du Québec- Société et culture (FRQSC) de même que le MEES (Archambault et al., 2019), a obtenu l'approbation éthique par un Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal.
4. Les extraits des entretiens présentés dans le cadre de cet article précisent la personne participante (ex : E1), le mode de collecte (entretien individuel ou de groupe) et l'école (ex : École A).
5. Voici des exemples de questions posées : Lorsque nous avons évoqué les différences des caractéristiques selon les élèves, vous vous êtes parfois / souvent / jamais référés à leur région d'origine. Pouvez-vous expliciter le rôle de ce facteur dans la réussite ou l'échec des élèves? Quelle importance accordez-vous aux différences culturelles dans la réussite ou l'échec scolaire?
6. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le canevas d'entretien invitait les personnes participantes à comparer les élèves issu·e·s de l'immigration entre eux et elles et avec les élèves non issu·e·s de l'immigration.
7. S'enfarger signifie trébucher. La personne veut dire ici qu'il ne faut pas s'arrêter aux particularités des élèves, qui sont ici – dans l'extrait – conçues comme des obstacles à son travail si elles sont prises en compte.
8. Les portraits sont disponibles ici : <http://ofde.ca/publications/publications-des-chercheurs-de-lofde/>

## RÉFÉRENCES

- Alami, S., Desjeux, D., et Garabau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. La Découverte.
- Amiriaux, V. (2017). Penser les droits culturels au risque de l'essentialisation? *Revue de la ligue des droits et libertés*, 36(1), 24-26. [https://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/revue\\_droits\\_libertes\\_printemps\\_2017.pdf](https://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/revue_droits_libertes_printemps_2017.pdf)
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiriaux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Archambault I., Audet G., Borri-Anadon C., Hirsch S., Mc Andrew M. et Tardif-Grenier K. (2019). L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/limpact-du-climat-interculturel-des-etablissements-sur-la-reussite-educative-des-eleves-issus-de-limmigration/>
- Armand, F. (2013). *Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone*. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C.
- Bonilla-Silva, E. (2017). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Borri-Anadon (dir.), Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat (p. 137-152). Presses de l'Université du Québec.

- Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratiques en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 220-233). Fides Éducation.
- AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Josée Richard, J., Rivest, A.-C. et Saumure, V. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre pour le REVERBÈRE. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite*. <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2021/12/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversite-cadre-pour-le-REVERBÈRE.pdf>
- Bakhshaei, M. (2013). L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/10117>
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Borri-Anadon, C., Audet, G., Lemaire, E. (2021). Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises. *Recherches en éducation*, (44), 57-71. <https://journals.openedition.org/ree/3352>
- Castro, A.J. (2010). Themes in the research on pre-service teachers view of cultural diversity : implication for researching millennium teacher. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.
- Combessie, J. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 : Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2010/11/50-0192-RF-conjuguer-equite-et-performance-REBE-2008-2010.pdf>
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *Lenquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Armand Colin.
- Eid, P. (2018). Les majorités nationales ont-elles une couleur? Réflexions sur l'utilité de la catégorie de « blanchité » pour la sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 125-149. <https://doi.org/10.7202/1066816ar>
- Hirsch, S., C. Borri-Anadon, Gélinas, K. et Guizani, W. (2021). S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 37-47). Fides Éducation.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 169- 181). L'Harmattan.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 45-78). Presses universitaires de France.
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Juteau, D. (2018). Au cœur des dynamiques sociales : l'ethnicité. Dans D. Meintel, A. Germain, D. Juteau, V. Piché et J. Renaud (dir.), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain* (p. 12-39). Presses de l'Université de Montréal.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2021). Une démarche collective pour favoriser la formation interculturelle et inclusive des futurs enseignants au Québec. Dans F. Lorcerie (Dir.), *Éducation et diversité : Les fondamentaux de l'action* (p. 325-338). Presses universitaires de Rennes.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G., et Conus, X. (2021). L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, (44), 43-56. <https://doi.org/10.4000/ree.3300>

Mc Andrew, M., Éphraïm, S., Lemire, F. et Swift, M. (2004). *La réussite scolaire des jeunes Noirs anglophones dans les écoles de langue française à Montréal : un bilan*. Centre d'études ethniques des universités montréalaises.

Mc Andrew, M. (2011). Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques. *Alterstice*, 1(1), 19-33. <https://doi.org/10.7202/1077588ar>

Mc Andrew M., et Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence !* Centre d'études ethniques des universités montréalaises. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/mcandrew-audet-enjeux-2013.pdf>

Mc Andrew, M., Balde, A. Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_1\\_PortraitEleves.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Bulletin statistique de l'éducation. La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation (publication n°26)*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/bulletin\\_26.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_26.pdf)

Morrisette, J. et Demazière, D. (2019). Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous. *Recherches qualitatives*, 38(2), 47-70. <https://doi.org/10.7202/1064930ar>

Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.

Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]*. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/11886>

Pass, C. et Mantero, M. (2009). (Un)covering the ideal: Investigating exemplary language Arts teachers based and instruction of English language learners. *Critical Inquiry and Language Studies*, 6(4), 269-291. <https://doi.org/10.1080/15427580903313520>

Patton Davis, L., et Museus, S. D. (2019). What is deficit thinking? An analysis of conceptualizations of deficit thinking and implications for scholarly research. *Currents: Journal of Diversity Scholarship for Social Change*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>

Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-É., Kingué Élongué, G. et Chastenay, M-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>

Potvin, M. (2018). *Médias, discours d'opinion et montée du racisme au Québec : de la crise des accommodements à aujourd'hui*. Dans S. Lefebvre et G. St-Laurent (dir.), *Dix ans plus tard : La Commission Bouchard-Taylor, succès ou échec?* (p. 63-74). Québec Amérique.

Sharkey, J. et Layzer, C. (2000). *Whose definition of success: Identifying factors that affect English language learners' access to academic success and resources*. *TESOL Quarterly*, 34(2), 252-368. <https://doi.org/10.2307/3587961>

Sun, M. (2014). *The Educational Success of Chinese Origin Students in a French-Speaking Context: The Role of School, Family, and Community* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/10889>

Tatum, B. (1994). Teaching White students about racism: The search for White allies and the restoration of hope. *Teachers College Record*, 95(4), 462-476. <https://doi.org/10.1177%2F016146819409500412>

Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations famille immigrantes/école en soutien à la réussite scolaire*. Guide d'accompagnement. Université de Sherbrooke.

XAVIER ST-PIERRE est doctorant en éducation et chargé de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de sa recherche doctorale, il s'intéresse, à partir d'une approche ethnographique, à la construction du processus de choix scolaire et des inégalités afin d'analyser la position du groupe dominant dans le système scolaire. Il collabore sur différents projets de recherches abordant les rapports sociaux inégalitaires en éducation au sein du Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDiR). Ses intérêts de recherche incluent la sociologie de l'éducation et l'étude des inégalités sociales, en particulier liées au racisme et au colonialisme. [xavier.st-pierre@uqtr.ca](mailto:xavier.st-pierre@uqtr.ca)

CORINA BORRI-ANADON a immigré au Québec pendant sa petite enfance. Née au Brésil de parents argentins exilés de la dictature, ce parcours l'a amenée à conjuguer diverses appartenances et à s'intéresser aux pratiques scolaires destinées aux élèves de groupes racisés et minorisés sur les plan linguistique et culturel. Elle est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, directrice du Laboratoire Éducation et Diversité en région (LEDiR). Ses travaux portent sur l'inclusion/exclusion des apprenantes et apprenants issus de l'immigration, racisés ou autochtones et sur la formation initiale et continue des personnels éducatifs à cet égard. [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

SIVANE HIRSCH est professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Elle s'intéresse au rôle social que joue l'école à travers l'enseignement des thèmes sensibles et la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et religieuse dans les pratiques enseignantes et dans le système scolaire plus largement, par exemple à travers les pratiques d'éducation à domicile au sein des communautés minoritaires, comme les hassidim de Montréal. En plus de nombreux articles et chapitres publiés sur ces sujets, elle a élaboré plusieurs guides pédagogiques mettant en œuvre les principes pédagogiques documentés par la recherche à cet égard. [sivane.hirsch@fse.ulaval.ca](mailto:sivane.hirsch@fse.ulaval.ca)

XAVIER ST-PIERRE is a doctoral student in Education and a lecturer at the Université du Québec à Trois-Rivières. As part of his doctoral research, he is interested, from an ethnographic approach, in the construction of the school choice process and inequalities to analyze the position of the dominant group in the school system. He collaborates on various research projects addressing unequal social relations in education within the Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDiR). His research interests include the sociology of education and the study of social inequalities, particularly related to racism and colonialism. [xavier.st-pierre@uqtr.ca](mailto:xavier.st-pierre@uqtr.ca)

CORINA BORRI-ANADON immigrated to Quebec at an early age. Born in Brazil to Argentinian parents exiled from the dictatorship, this path led her to combine various affiliations and to take an interest in school practices for students from racialized and linguistically and culturally minoritized groups. She is a full professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières and director of the Laboratoire Éducation et Diversité en région (LEDiR). Her work focuses on the inclusion/exclusion of learners from immigrant, racialized, or Indigenous backgrounds and on the initial and continuing training of educational personnel in this regard. [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

SIVANE HIRSCH is a full professor in the Faculty of Education at the Université Laval. She is interested in the social role that schools play through the teaching of sensitive topics and the consideration of ethnocultural and religious diversity in teaching practices and in the school system more broadly, for example through homeschooling practices within minority communities, such as the Hasidim of Montreal. In addition to numerous articles and chapters published on these topics, she has developed several teaching guides implementing the pedagogical principles documented by research in this regard. [sivane.hirsch@fse.ulaval.ca](mailto:sivane.hirsch@fse.ulaval.ca)



# INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PAR LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE : PLURICULTURALISME, DIVERSITÉ, INTERCULTURALITÉ?

ANGELA BARTHES *Aix-Marseille Université*

RÉSUMÉ. Les organismes internationaux orientent les curricula des universités européennes, tenues de s'adapter via les dispositifs. L'idée est une prise en charge des grands enjeux de société, pour répondre entre autres, aux objectifs de développement durable (ODD). Nous évaluons les contenus curriculaires liés à l'internationalisation de masters via les participations aux programmes européens. Nous constatons des risques d'affaiblissement des référentiels scientifiques liés aux modes fragmentés des appels à projets et les risques de se référer à un modèle unique, entre *benchmarks*, échanges de bonnes pratiques et inégal accès aux financements. Cela porte des enjeux de réorganisation des hiérarchies de pouvoirs internationaux au travers des dispositifs universitaires et questionne à nouveau la diversité et le pluriculturalisme dans les curricula.

THE INTERNALIZATION OF HIGHER EDUCATION THROUGH THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS: MULTICULTURALISM, DIVERSITY, OR INTERCULTURALITY?

ABSTRACT. Major international organizations guide the curricular orientations to be followed by European universities. The idea behind this orientation is to tackle major societal challenges by responding, among other things, to the Sustainable Development Goals (SDGs). We examine the curricula content related to the internalization of master's degrees through the participation in European programs. We note the risks of weakening scientific references linked to the fragmented modes of calls for projects and the risks of referring to a single model, between benchmarks, exchanges of good practices, and unequal access to funding. This raises issues of reorganization of international power hierarchies through university systems and once again questions diversity and multiculturalism in curricula.

Dans les politiques internationales actuelles, l'éducation est mobilisée pour préparer les individus aux enjeux globaux des sociétés. Les grands organismes internationaux indiquent les orientations curriculaires à suivre. À titre d'exemple, la banque mondiale et l'UNICEF organisent de vastes programmes d'« éducation pour tous » (EPT), l'UNESCO, instaure l'agenda « Éducation 2030 » pour mettre en œuvre les dix-sept objectifs de développement durable de la planète, l'OCDE propose un programme pour « l'éducation à la citoyenneté »; l'OMS

en propose un pour « l'éducation à la santé », etc. Les gouvernances étatiques et supranationales emboîtent le pas et mettent en place des stratégies d'adaptation. Les formations tendent alors à s'internationaliser. Bien que tous les secteurs, les espaces géographiques et niveaux méritent une analyse approfondie, nous centrons ici nos propos sur l'enseignement supérieur européen afin de dégager quelques récurrences et problématiques.

En Europe, plusieurs stratégies d'internationalisation des curricula se dessinent appuyées par le processus de Bologne (Charlier et Croche, 2022). Parmi elles, on retrouve celle de l'ajout de plus de dimensions internationales dans les curricula, par les langues, la mobilité, le numérique, les contenus, les collaborations transversales ponctuelles. Une autre stratégie consiste en l'adaptation des curricula locaux vers une culture commune globale telle qu'elle est définie dans les textes internationaux. Parmi ceux-ci on retrouve en bonne place les objectifs de développement durable (Unesco, 2017) et les principes prospectifs du « nouveau contrat social pour l'éducation, repenser nos futurs ensemble » (Unesco, 2021).

Parmi les outils, les grands programmes d'échanges d'étudiants et d'enseignants entre universités et grandes écoles européennes sont aujourd'hui considérés comme piliers majeurs de l'internationalisation des curricula. Le programme « European Action Scheme for the Mobility of University Students », plus connu sous le nom d'ERASMUS contribue aux stratégies de la coopération européenne pour l'éducation et la formation et certains programmes de recherche poursuivent les mêmes objectifs. Les curricula évoluent avec pour objectifs le devenir de l'Union Européenne comme espace d'excellence académique, la contribution de l'enseignement supérieur au développement durable de l'enseignement supérieur, la promotion des valeurs européennes et l'offre de bonnes perspectives de carrière aux étudiants. Les curricula sont, ou bien mis en commun sur des sujets précis afin de les proposer à une large palette d'étudiants européens, ou bien transversalisés et associés à des formes d'entreprenariats et d'innovation. En ce cas, un seul curriculum devient commun à plusieurs universités, sur des sujets précis idéalement liés à la recherche. La genèse des grandes universités européennes, telles que Civis<sup>1</sup>, relève de ce processus.

Quoi qu'il en soit et au-delà d'elles, sous cette dynamique, les curricula sont tenus de s'adapter aux nouvelles demandes sociales liées à l'internationalisation, y compris à l'échelon local, par exemple en intégrant partout les objectifs de développement durable. Deux grandes problématiques se profilent alors : penser les curricula autrement et articuler les curricula localement en cohérence (au sens d'Audigier, 2024). Penser les curricula autrement tient à la nature même des injonctions supranationales des organismes internationaux, externes aux situations locales, pour la prise en charge des enjeux globaux de société. Articuler les curricula autrement renvoie à trois processus curriculaires différents : la transversalité, l'interdisciplinarité et la cohérence, puisque les attendus sont transversaux et

non uniquement disciplinaires. Les universités européennes s'organisent alors en réseaux, l'association européenne des universités par exemple, pour penser les mises en œuvre curriculaires selon ces principes.

D'un point de vue épistémologique, il est utile de rappeler que deux grands systèmes de production des savoirs coexistent et ont une fonction de légitimation institutionnelle puissante : les sciences, parce que la modernité s'est construite sur un postulat rationaliste, et les institutions éducatives, parce qu'il leur a été confié la mission de transmettre des savoirs politiquement validés et hiérarchisés, qui complètent, se différencient et parfois en contestent d'autres formes (celles transmises par le contexte culturel par exemple). L'enseignement supérieur concentre ces deux grands systèmes puisqu'il est à la fois le siège d'une grande part de la recherche scientifique publique, mais également le cœur de leur transmission via les diplômes habilités, et donc celui de leur validation institutionnelle. En ce sens, l'enseignement supérieur joue un rôle de transformations sociétales majeures, et les politiques internationales s'adressent donc particulièrement à lui pour prendre en charge les enjeux globaux des sociétés en mutations profondes.

Du côté de la cohérence politique, on retrouve en bonne place l'intégration et la promotion des objectifs de développement durable (ODD) comme leviers, guides d'action et inducteurs de bonnes pratiques de l'internationalisation des curricula (EUA, 2021). À ce titre, les ODD constituent a priori un vecteur prescriptif de cohérences politiques et curriculaires dans les universités européennes tant au niveau local, qu'au niveau des transversalités européennes. Ils posent ceci dit des défis majeurs en ce sens que n'étant pas disciplinaires, les ODD remettent en question d'une certaine manière le modèle cumulatif vertical d'empilement de savoirs et donc l'organisation classique ancrée en diplômes disciplinaires. Au-delà de ce constat, la cohérence édictée depuis les instances internationales présente des risques et des opportunités.

Nous nous proposons d'examiner concrètement comment la démarche descendante contribue aux problématiques de diversité et de pluriculturalisme. Il sera examiné dans un premier temps les textes et dispositifs qui encadrent les transformations de l'enseignement supérieur européen via les objectifs de développement durable considéré comme l'un de ses vecteurs majeurs, puis notre analyse portera sur les enjeux et risques à travers des masters (4 et 5<sup>ème</sup> année d'université) méditerranéens avant d'examiner leurs incidences en termes de diversité et de pluriculturalisme.

## ANALYSE DES PRESCRIPTIONS CURRICULAIRES.

### *Corpus et méthodes*

La méthode utilisée ici est celle de l'analyse des écarts entre différents éléments du système curriculaire. (Barthes, 2022b). Dans le cas présent, il s'agit d'identifier les contenus des prescriptions curriculaires, puis de voir comment ils sont reçus

par les enseignants-chercheurs qui produisent des contenus réels dans des programmes transversaux européens. L'analyse porte spécifiquement sur les enjeux, risques et problématiques perçus autour de la diversité et non sur les contenus eux-mêmes.

Les prescriptions sont ici matérialisées par les principaux textes internationaux, puis par les adaptations françaises qui en sont faites. Nous effectuons donc l'inventaire des cadres internationaux actuels qui constituent le panel de référence communément admis comme vecteur des transformations universitaires liées au développement durable et à la diversité. Parmi ceux-ci on retrouve le classique texte de l'UNESCO (2017), « L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Éducation 2030 », mais également « Repenser nos futurs, un mouvement social pour l'éducation » (UNESCO, 2021), et « Repenser l'éducation, alternatives pédagogiques du Sud ». (UNESCO, 2021 b)

Du point de vue des déclinaisons françaises, nous retenons (1) le fameux rapport piloté par Jouzel (MESRI, 2022), « Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur », (2) le texte « Transition 2050. Choisir maintenant. Agir pour le climat », de l'ADEME, (2021) agissant en tant qu'agence gouvernementale pour la transition, et (3 a,b,c)-ceux du « Carbon transition Think Tank » ou « Shift Project », (2019(a), 2019(b), 2022). Ils s'intitulent « Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat. Former les étudiants pour décarboner la société ». (Shift Project, 2019). « Appel pour former tous les étudiants du supérieur aux enjeux climatiques et écologiques » (Shift Project, 2019), et « Former l'ingénieur du XXI<sup>e</sup> siècle ». (Shift Project, 2022).

Nous procédons ensuite à une analyse de contenus (Mucchielli, 2006; Bardin, 2013, Lejeune, 2014; Paillé et Mucchielli, 2021), en calculant les occurrences lexicales (ou fréquence de mots) des textes sélectionnés (avec le logiciel libre Tropes). Après nettoyage de mots non signifiants dans le cadre de notre analyse (petits mots – des, et, la –, noms propres, verbes – être, avoir – etc.) nous opérons une catégorisation selon les épistémologies des « éducations à » avec toutes les limites et approximations que cela suppose comme fréquemment décrites dans les analyses de contenus. Par exemple le mot « prospective » est regroupé avec « possibles, futurs et monde de demain ». Ne sont ensuite gardées que les occurrences apparaissant dans les 50 premières transversales aux différents textes.

### **Résultats**

Les résultats se présentent sous forme d'occurrences regroupées en 12 catégories dominante, alors considérées comme des indicateurs de dynamiques qu'il nous convient de décrypter. Ces catégories sont (1) penser les changements et (2) mener une action, (3) en tenant compte de l'incertitude, (4) des vulnérabilités et risques, (5) des problèmes (problématisation), (6) qu'il convient de penser la prospective (les futurs, les possibles, les mondes de demain, scénarios, stratégies), (7) les

systémiques et complexités (temps, espaces, sociétés), (8) l'affirmation de finalités (repenser les missions, répondre à un ordre mondial) (9) de normes et valeurs (équité, démocratie, solidarité, bien être, engagement, justice). On retrouve également des (10) principes opérationnels (transformer l'école, penser autrement, coopération, dialogue), (11) des moyens (travail, développer des compétences, développement professionnel, pédagogies, curricula, droit) et (12) des dispositifs (numérique, intelligence artificielle, innovation, contrat, inclusion).

Comme on le voit, les résultats des calculs des occurrences lexicales menés sur les différents textes et regroupés en catégories relatives aux épistémologies portent bien les caractéristiques transversales, comme déjà repéré dans le champ des « éducations à » (Barthes et al., 2024). Ils posent des défis majeurs en ce sens qu'ils sont thématiques et non disciplinaires et ils remettent en question le modèle cumulatif vertical d'empilement de savoirs comme on l'a annoncé plus haut. Cela confirme également que les objectifs de développement durable constituent a priori un vecteur prescriptif des cohérences politiques et curriculaires dans les universités européennes. Au-delà de ses constats, nous nous interrogeons donc sur la réception des prescriptions curriculaires.

## RECEPTION DES PRESCRIPTIONS CURRICULAIRES

### *Corpus et méthodes*

Il est un peu tôt pour statuer ce qui se passe aujourd'hui dans la transversalisation des curricula des universités via les objectifs de développement durable. Partout, de grands programmes se sont structurés (Plan d'investissement avenir (PIA) en France) que les ministères ont relayés sous forme de textes cadres nationaux (par exemple le plan climat-biodiversité-transition écologique de novembre 2022 en France) et il conviendra de suivre ce processus dans les trois ans à venir. Néanmoins, nous pouvons émettre des hypothèses en nous appuyant sur les programmes européens transversaux, qui peuvent servir ici de précurseurs analytiques.

Pour cela nous avons mobilisé quatre programmes européens réalisés entre 2017 et 2022 comprenant au moins un pays tiers, et ce dans l'objectif de mener par la suite une réflexion sur la question de la diversité. Les programmes concernés par l'analyse sont (1) Erasmus Edubiomed (pays tiers, Maroc, Liban), (2) Erasmus Eulagtech (Pays tiers, Argentine, Pérou), (3) Erasmus Consens (Pays tiers, Uruguay), (4) H2020 Rise MCA Geopark (pays tiers : Maroc). Ils comprennent tous au projet d'élaborer un diplôme commun de niveau master en lien avec l'idée de transversalité des objectifs de développement durable. Ils sont respectivement appliqués (1) à l'internationalisation de la formation des gestionnaires de réserves de biosphère, (2) à la promotion de l'innovation autour des objectifs de développement durable, (3) à l'internationalisation des programmes de troisième cycle concernant les objectifs de développement

durable et (4) à l'internationalisation des formations des futurs gestionnaires des Unesco-Geoparc mondiaux. Tous ces programmes sont visibles sur la toile.

Dans le cadre de ces programmes, 36 enseignants-chercheurs participants ont été interrogés. L'objectif des entretiens vise à comprendre les risques et enjeux perçus de l'internationalisation du point de vue de la diversité. La première étape de la récolte des données consiste à recueillir les représentations sociales des 36 enseignants-chercheurs impliqués sur le principe de l'évocation spontanée classique (Barthes et Alpe, 2016; Barthes et al, 2023). La question a donc porté sur ce qu'évoquent pour les participants « les risques de l'internationalisation des curricula » dans le cadre explicite et concret de leur projet. Ils ont donné en moyenne 8 mots ou expressions chacun (288 au total). Les mots ont ensuite été catégorisés, au fur et à mesure des entretiens d'explicitations (Vermersch, 2019) permettant de préciser les représentations sociales initialement livrées.

Plusieurs familles de risques sont alors identifiées par recoupements des différentes réponses. Nous les ordonnons selon la fréquence des réponses.

**Résultats : L'identification de 3 grands risques : la fragmentation curriculaire, l'affaiblissement des référentiels scientifiques et le modèle unique**

La première famille de risques tient au fait que, si les injonctions curriculaires supranationales permettent une cohérence a priori dans les visions partagées, la réalité des articulations curriculaires est toute autre. 80 % des répondants évoquent des freins qui correspondent au découplage entre les priorités, agendas, administrations, procédures, gouvernances, concepteurs curriculaires scientifiques, puis *in fine* les enseignants. On assiste alors à des juxtapositions d'universités, de diplômes, de parcours avec un risque accru de fragmentations ou d'incohérences curriculaires. Mentionnons également qu'il est fréquemment évoqué que les compétences internationales ne sont pas toujours outillées et que la formation des enseignants est rarement pensée dans ces cadres.

Le deuxième risque exprimé par 60 % des enseignants-chercheurs tient au fait que les modes opératoires ne répondent pas toujours à la mise en place de curricula pertinents au sens sociétal du terme, c'est-à-dire scientifiquement pensés, contextualisés et validés. Il y a deux dimensions à l'expression de ce risque. La première tient aux aspects opérationnels. En effet, les articulations curriculaires peuvent être compliquées soit par les situations locales, soit par le mode fragmenté des « appels à projets ». Le risque est alors la mise en œuvre de « bricolages épistémologiques » qui pourraient concourir à un effacement des référentiels scientifiques, avec des orientations gouvernées par des valeurs et des politiques implicites, non discutées mais à transmettre, une montée en puissance du relativisme. La seconde, tourne autour de la représentation de la discipline de référence portée par l'enseignant chercheur, et ses craintes quant à la validité des curricula au final décidés au profit de techniques telles que la gestion, la conduite de projet, l'innovation, etc.

Le troisième risque exprimé par 40 % des enseignants-chercheurs interrogés plutôt issus des universités européennes est la tendance à adopter un modèle et des critères de jugement uniques. Cela comprend l'idée de coopération, mais aussi de transferts de valeurs et de modèles. Cela est en effet confirmé par des études sur les curricula eux-mêmes : les programmes Erasmus qui intègrent des pays tiers par exemple, donnent lieu à des curricula généralement conçus par les pays du nord (détenteurs des financements) vers les pays du sud. De manière plus générale, il est fréquent aussi que différents modèles ou paradigmes soient mis en concurrence. Un seul émerge au détriment des autres, généralement issu des épistémologies du nord. On dira alors qu'un processus de sélection s'opère via les curricula et que les questions interculturelles, si elles sont traitées, le sont en marge. Il est constaté en effet que dans le cadre de l'internationalisation des élaborations curriculaires, l'enseignement s'adresse à un public de fait culturellement pluriel et que la question du public et des contextes cibles n'est en réalité que très rarement posée.

Il est mentionné en marge la question des « *benchmarks* » par exemple, qui sont autant des processus d'entraide aux bonnes pratiques que des instruments de compétitivité, mais aussi d'uniformisation des curricula.

#### PLURICULTURALISME ET DIVERSITE FACE A L'INTERNATIONALISATION DES CURRIULA

Ces clarifications en termes de risques perçus de l'internationalisation des curricula au prisme des objectifs de développement durable, soulignent les principes cohérents des transversalisations en cours mais questionnent également. La discussion s'articule en deux temps. Nous discutons d'abord des enjeux de réorganisation des hiérarchies de pouvoirs, avant d'en discuter les incidences et nous distinguons ici la diversité du pluriculturalisme. Le premier terme est une valeur générale qui renvoie aux grands textes internationaux et pose des enjeux d'inclusion (Garnier et al., 2020). Le second renvoie à des situations objectives de multiréférentialité dans les pays et donc aux enjeux concrets de pouvoir et de transmission de savoirs dans les curricula (Barthes, Tebbaa, 2019; Barthes, 2022a).

##### *Les enjeux de réorganisation des hiérarchies de pouvoirs internationaux et de la concurrence*

La remise en perspective systémique sur le plan politique oblige à considérer le fait que les systèmes de production et de transmission des savoirs sont de puissants réorganisateurs des hiérarchies de pouvoir, y compris sur la scène internationale. En effet, les situations géopolitiques des universités permettent les accès parfois inégaux aux instruments de l'internationalisation des curricula, formalisés sous forme de financement. Par exemple, le programme Erasmus s'insère dans une conception globale de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) dans laquelle la réussite à un appel à projet européen sélectif est un indicateur de performance non seulement scientifique, mais aussi de gestion d'un programme

selon les normes managériales néolibérales. De l'autre côté du modèle unique se profile la question des inégalités, non pas par manque de capacités, mais par fléchages des moyens assujettis à des épistémologies européocentriques. Parmentier (2020) dira que le curriculum constitue une autre manière de penser l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Nous ajouterons qu'il est un indicateur fort des évolutions géopolitiques en cours et que l'internationalisation des curricula est culturellement et politiquement située. Palomba (2020), formulera également un risque « d'appauvrissement intellectuel et culturel (...) en sacrifiant des voix qui ont une contribution importante à apporter à l'avancement global de la connaissance, mais qui manquent d'impact dans le débat global ».

De la même manière l'affaiblissement de la légitimité des savoirs à l'université peut dégager des espaces dans lesquels vont s'exprimer des stratégies variables. Il a été par exemple indiqué des risques de scénarios de légitimation des secteurs de formations supérieurs privés. Ce deuxième point a été plus particulièrement exprimé par les universitaires des pays tiers.

Ceci étant posé, nous rediscutons plus précisément la question.

#### *La question de la diversité et du dialogue interculturels vue par l'UNESCO*

La convention de 2005 (UNESCO, 2005) sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles et celle de 2009 (UNESCO, 2009) relative à la question de la diversité et du dialogue interculturels reconnaissent la double nature, à la fois culturelle et économique, des expressions culturelles contemporaines produites mais également leur insertion en ce sens dans les ODD. « Les secteurs culturel et créatif font partie des secteurs qui affichent la plus forte croissance au monde. Avec une valeur mondiale estimée de 4 300 milliards \$ par an, le secteur de la culture représente désormais 6,1 % de l'économie mondiale ». « Les secteurs culturel et créatif sont devenus essentiels à une croissance économique inclusive, réduisant les inégalités et réalisant les objectifs fixés dans le programme de développement durable pour 2030 ». L'idée même de reconnaissance de la diversité des expressions culturelles s'inscrit dans ce paradigme et l'éducation est alors mobilisée en ce sens. Le rapport de 2009 parle ainsi de la société apprenante et du droit à l'éducation, de l'apprentissage participatif et des compétences interculturelles; un encadré mentionne le rôle des musées en tant qu'espaces d'apprentissages interculturels. Quelques pages sont dédiées à la pertinence des méthodes et des contenus éducatifs (se référant plutôt aux niveaux primaires), lesquelles mentionnent « le manque de pertinence des approches dominantes importées d'Europe » qui « conduisent à un regain d'intérêt pour une définition locale des contenus des programmes scolaires avec une participation accrue des apprenants au choix de leur propres stratégies éducatives ».



### *Diversité et enjeux du pluriculturalisme dans les curricula*

En sociologie du curriculum, le débat sur les enjeux du pluriculturalisme désigne la situation objective de pays dans lesquels il existe des groupes géographiques et/ou ethniques qui ne partagent pas les mêmes modes de vies, ni les mêmes valeurs (Forquin, 2008), nous pourrions rajouter ni même les mêmes intérêts et finalités. Dans le cadre de l'internationalisation des élaborations curriculaires, l'enseignement s'adresse à un public culturellement pluriel, dont les valeurs et finalités ne sont pas obligatoirement conformes aux normes des systèmes internationaux. Cela pose de manière accrue la question du public cible d'une part et, d'autre part, celle des contextes politique des lieux qui accueillent l'internationalisation des curricula selon les objectifs de développement durable, voire celle de la diversité telle que définie dans les instances internationales.

Il peut donc être attendu d'un curriculum international qu'il intègre la pluriculturalité dans ses objets, voire une réflexion sur l'interculturalité (Dervin 2017). Les choix à mettre en œuvre dans ce cas doivent prendre en charge la diversité des appartenances et des références culturelles, y compris les choix éthiques, les valeurs et, le cas échéant, les finalités et les épistémologies. Les « éducations à l'interculturalité » disposent d'outils, tels que le *culturoscope* (Sauquet, 2017) mobilisables le cas échéant dans une vraie volonté de pluriculturalité.

Ainsi, on constate que la diversité est érigée en tant que valeur quasi injonctive des politiques internationales. Nous pourrions penser que, dans le contexte actuel de compétitivité, elle(?) s'oriente plutôt vers l'individualisation et la spécification des territoires à visée de croissance économique via les secteurs de la culture et du tourisme. Or, au-delà de l'aspect économique, le choix des contenus, les modes d'organisation et les méthodes de l'enseignement peuvent aussi faire référence à la valeur d'émancipation des peuples et donc aux contextes culturels sur lesquels ils reposent. Cette démarche s'exprime dans l'idée de rompre avec l'ethnocentrisme souvent implicite, sous couvert d'un principe de valeurs universelles. Ces dernières sous-entendent historiquement les politiques éducatives assimilationnistes, post-colonialistes, ou plus généralement toute politique de domination. Si les questions des « épistémologies des suds », ou d'autres telles que le « *buen vivir* » tendant à se faire intégrer dans les grandes alternatives possibles (UNESCO, 2021b), il convient également d'identifier leur réalité et les risques tels qu'il se présentent en réalité.

### CONCLUSION

L'internationalisation des curricula de l'enseignement supérieur par les objectifs de développement durable pose des questions multiples, dont celles de la diversité et du pluriculturalisme au-delà des principes déclaratifs. Ses mises en œuvre via les grands textes internationaux et ses déclinaisons nationales, relayées par les programmes européens, montrent l'ampleur des transformations en cours. Le

changement de paradigme d'un empilement de connaissances vers le diptyque « penser le changement – agir politiquement » induit de penser les curricula autrement sur des principes de la transversalité, de l'interdisciplinarité et de la cohérence. Rappelons que la cohérence renvoie à celle du projet politique, ici largement piloté par les ODD. L'idée même de cohérence politique renvoie à l'identification de risques curriculaires et ses enjeux de pouvoir en termes de diversité et de pluriculturalisme – les deux n'étant pas équivalents – dans un monde libéral dans lequel les valeurs sont a priori posées comme allant de soi. Des prospectives ou pistes multiples de reconnaissances de la multiréférentialité (Ardoino, 1988/2024) sont alors à explorer, tenant compte des enjeux politiques qu'elles portent (Barthes, 2017; Barthes, 2022a).

## RÉFÉRENCES

- ADEME. (2021). *Transition 2050. Choisir maintenant. Agir pour le climat*. Ademe édition.
- Ardoino, J. (1988/2024). Vers la multiréférentialité, perspectives de l'analyse institutionnelle. Dans A. Barthes, J. M. Lange et C. Chauvigné (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 331-337). L'Harmattan.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Quadrige. Presses Universitaires de France.
- Barthes, A., Lange, J-M., et Chauvigné, C (dir). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*, Collection Logiques Sociales, L'Harmattan.
- Barthes A., Romagny B., Lange J-M., Amzil H., Aderghal M., Maneja R., Chalando V. (2023). Représentations sociales étudiantes et curriculum de formation sur les réserves de biosphère. Quelles prises en compte culturelles et disciplinaires ? Dans Barthes, Cibien et Romagny. *Réserves de biosphère et objectifs de développement durable : Enjeux scientifiques et pratiques éducatives en Méditerranée*, ISTE Edition, Londres. p. 43-58
- Barthes, A. et Tebaa, O. (2019). Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable. Le cas des dispositif éco-orientés Unesco. *Education Relative à l'Environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 14. p. 20-32.
- Barthes, A. (2022a). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? *Éducation et Socialisation*, 63, 31-48.
- Barthes, A. (2022b). Méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires. Dans B. Albéro et J. Thievenaz (dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (p. 597-608). Raison et Passion.
- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique? *Educations*, 17(1), ISTE, 25-40.
- Charlier, J-E. et Croche, S. (2022). Tensions dans la définition des orientations du dispositif de production de l'homme : De quelle éducation au politique l'évaluation PISA de la « compétence globale » est-elle porteuse? *Éducation et Socialisation*, 63.
- Dervin, F. (2017). Éducation à l'interculturalité. Dans Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon (dir). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations* (p.140-154). L'Harmattan.

- EUA-European University Association. (2021). *Environmental sustainability of learning and teaching, thematic*. Peer Group learning and teaching Report. 14. Brussels.
- Forquin J.-C. (2008). Organisation des savoirs. A. Dans Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF.
- Garnier, B., Derouet, J.-L., Malet, R. (2020). (dir.), *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités : le nouveau défi des politiques d'éducation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Lejeune, C. (2014), *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. De Boeck.
- MESRI - Ministère de l'enseignement supérieur recherche innovation. (2022). *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur*, Rapport présidé par Jouzel et Abbadie. esr.gouv.fr. Paris.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. ESF éditeur.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Collection U. Armand Éditeur.
- Palomba, D. (2020). La dimension géopolitique et géoculturelle. Dans Cosnefroy (dir.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes?* (p. 91-108). De Boeck Supérieur.
- Parmentier, P. (2020). Curriculum et internationalisation de l'enseignement supérieur. Dans L. Cosnefroy (dir.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes?* (p. 155-183). De Boeck Supérieur.
- Sauquet M. (2017). Education à l'interculturalité. Dans Barthes, Lange, Tutiaux-Guillon (dir). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Shift Project. (2019). *Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat. Former les étudiants pour décarboner la société*. Carbon transition Think Tank. <https://www.theshiftproject.org>
- Shift Project. (2019). *Appel pour former tous les étudiants du supérieur aux enjeux climatiques et écologiques*. Carbon transition Think Tank. <https://www.theshiftproject.org>
- Shift Project. (2022). *Former l'ingénieur du 21ème siècle*. Carbon transition Think Tank. <https://www.theshiftproject.org>
- UNESCO. (2005). *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*. Open access <https://www.creativecommons.org>
- UNESCO. (2009). *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturels*. Open access <https://www.creativecommons.org>
- UNESCO. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Éducation 2030*. Open access <https://www.creativecommons.org>
- UNESCO. (2021). *Repenser nos futurs, un mouvement social pour l'éducation*. ONU, open access <https://www.creativecommons.org>
- UNESCO. (2021b). *Repenser l'éducation. Alternatives pédagogiques du Sud*. ONU, open access <https://www.creativecommons.org>
- Vermersch, P. (2019). Entretien d'explicitation. Dans C. Delory-Momberger (dir), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 340-342). Érès.

ANGELA BARTHES est professeure des universités de sciences de l'éducation et de la formation à Aix-Marseille Université. Ses travaux portent sur l'éducation au développement durable et les territoires avec des méthodologies préférentiellement curriculaires. Anciennement géographe ruraliste, ses terrains se situent essentiellement dans les arrières-pays du pourtour méditerranéen en contexte de réchauffement climatique, tant dans les établissements (agricoles, supérieurs etc....), que dans les éducations non formelles (aires protégées, agroécologies, patrimoines, labels Unesco, patrimoines). Elle développe actuellement des travaux autour de l'éducation au politique et de la prospective. [angela.barthes@univ-amu.fr](mailto:angela.barthes@univ-amu.fr)

ANGELA BARTHES is a professor of education and training sciences at Aix-Marseille Université. Her research focuses on education for sustainable development and territories with preferably curricular methodologies. Formerly a rural geographer, her fieldwork is mainly located in the hinterlands around the Mediterranean in a context of global warming, both in institutions (agricultural, higher education, etc.), and in non-formal education (protected areas, agroecology, heritage, UNESCO labels, heritage). She is currently developing work on political and foresight education. [angela.barthes@univ-amu.fr](mailto:angela.barthes@univ-amu.fr)

# ENTRE PERFORMANCE ET FRAGILITÉ : MÉCANISMES DE CONSTRUCTION DE LA MASCULINITÉ CHEZ DES GARÇONS DU SECONDAIRE

HASHEEM HAKEEM *Northwestern University*

**RÉSUMÉ.** Cet article présente les résultats d'une étude de cas qualitative des perceptions de garçons du secondaire au sujet de la diversité de genre. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire, d'enregistrements sonores de discussions sur deux bandes dessinées de l'écrivaine trans Sophie Labelle, de journaux de bord et d'entretiens individuels semi-dirigés. Trois résultats ressortent de l'analyse des données : (1) le soutien à des conceptions biologiques et binaires du genre ; (2) la fragilité cisgenre, à savoir une attitude défensive lorsque des visions du monde cisgenres sont remises en question ; et (3) la performance sociale de la transphobie comme moyen de construction de la masculinité hégémonique. Nous terminons par une discussion des résultats et de leurs implications pédagogiques.

## CONSTRUCTIONS OF MASCULINITY IN HIGH SCHOOL BOYS' DISCOURSES ON GENDER

**ABSTRACT.** This article presents the results of a qualitative case study of high school boys' perceptions of gender diversity. Data were collected by means of a questionnaire, audio recordings of discussions of two comics by trans writer Sophie Labelle, reflective journals, and semi-structured individual interviews. Three findings emerged from the data analysis: (1) support for biological and binary conceptions of gender; (2) cisgender fragility, that is, defensiveness when cisgender worldviews are challenged; and (3) the social performance of transphobia as a means of constructing hegemonic masculinity. We conclude with a discussion of the findings and their pedagogical implications.

Dans un article paru le 1<sup>er</sup> février 2023 dans *L'Actualité*, Marie-Hélène Proulx fait état des changements importants en cours en ce qui concerne la visibilité et l'acceptation croissantes de la diversité de genre au sein des institutions publiques canadiennes. Que ce soit à l'école, dans les établissements de la santé, sur les réseaux sociaux ou dans le recensement de la population, le genre, comme le précise Proulx (2023), est bel et bien en train d'être « réinventé ». Selon Martin Blais, titulaire de la Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres à l'Université du Québec à Montréal, les jeunes n'évoluent plus vraiment dans une « manufacture à personnes hétérosexuelles et cisgenres » (cité par Proulx, 2023).

Bien que l'on puisse se réjouir de cette reconnaissance inédite de la diversité de genre<sup>1</sup>, il est important de rappeler que les écoles canadiennes constituent encore aujourd'hui un vecteur idéologique du binarisme de genre. Comme le constate Richard (2019) : « L'un des rappels à l'ordre omniprésents dans les apprentissages scolaires est celui de la bicatégorisation des sexes, c'est-à-dire la réitération de l'existence de deux sexes et de deux genres qui leur correspondraient » (p. 62). Ce modèle binaire domine dans la majorité des curriculums et des manuels scolaires au Canada, contribuant jusqu'à un certain point à l'exclusion et à l'effacement des réalités trans, non binaires et intersexuelles.

Précisons que des politiques éducatives existent au Canada – pensons notamment au programme SOGI 1 2 3 (Sexual Orientation and Gender Identity) en Colombie-Britannique<sup>2</sup> – afin de promouvoir la valorisation, le respect et l'inclusion de la diversité sexuelle et de genre au sein de toutes les écoles publiques et indépendantes. Bien que SOGI constitue un pas dans la bonne direction, il s'apparente à une forme d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) performative dans la mesure où il projette une image d'ouverture tout en ménageant les sensibilités d'un lectorat hétéronormé et conservateur (Hakeem, 2020). À une politique éducative doivent s'ajouter une intégration critique (et non performative) de ces enjeux dans les différents programmes d'études ainsi qu'une formation compréhensive des enseignant-e-s<sup>3</sup>. Malgré des évolutions notables au sein des institutions scolaires en matière de diversité sexuelle et de genre, les personnes trans et non binaires demeurent les plus susceptibles de subir du harcèlement à l'école et de souffrir de troubles mentaux (Navarro et coll., 2021; Peter et coll., 2021; Proulx, 2023).

D'après le dernier sondage national sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes, 62 % des répondant-e-s 2SLGBTQ<sup>4</sup> ont signalé ne pas se sentir en sécurité à l'école (Peter et coll., 2021). En ce qui concerne les répondant-e-s trans, 79 % des élèves qui avaient été victimes de harcèlement physique ont indiqué que les enseignant-e-s étaient inefficaces dans la lutte contre le harcèlement transphobe (Peter et coll., 2021). D'ailleurs, Peter et coll. (2021) expliquent que les élèves trans et non binaires constituent le groupe le plus susceptible de déclarer avoir subi presque toutes les formes de harcèlement et de victimisation, non seulement en lien avec leur identité et leur expression de genre, mais aussi par rapport à leur identité sexuelle réelle ou perçue. De ce fait, l'école demeure largement un espace hostile pour les élèves trans et non binaires (Chamberland et coll., 2011; Haskell et Burtch 2010; Peter et coll., 2021) ainsi que pour tout-e élève ne correspondant pas à l'image socialement construite de la masculinité et de la féminité cisgenres.

Cette dernière conclusion est notamment confirmée par un sondage mené auprès de 5469 élèves du secondaire dans quatre commissions scolaires américaines. Gordon et coll. (2018) ont trouvé que la non-conformité au genre correspondait à un risque accru d'intimidation à l'école ou en ligne, et d'absences à l'école en

raison d'un sentiment d'insécurité. Gordon et coll. (2018) ont également observé un risque légèrement accru de batailles (combats), de blessures et d'absences à l'école en raison d'un sentiment d'insécurité chez les élèves qui déclarent se conformer le plus aux normes de genre. S'appuyant sur un ensemble de recherches, Gordon et coll. (2018) précisent néanmoins que ce résultat confirme que la conformité aux normes masculines est un indicateur important d'agression, de perpétration de la violence et de victimisation entre hommes. En effet, les hommes qui déclarent se conformer aux normes de la masculinité sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de santé mentale (Wong et coll., 2017). Il est finalement intéressant de constater que la majorité des répondant-e-s au genre non conforme étaient hétérosexuel-le-s, soulignant d'ailleurs l'importance des enjeux liés à la diversité sexuelle et de genre pour tou-te-s les jeunes (Gordon et coll., 2018, p. 311). Cette étude révèle que la violence et la victimisation par les pair-e-s à l'école sont associées de manière significative à la non-conformité aux normes de genre, indépendamment de l'orientation sexuelle. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi en milieu scolaire, la légitimité de la masculinité hétérocisnormative passe principalement par la performance des normes masculines et du rejet de la diversité sexuelle et de genre (Bastien Charlebois, 2011; Hakeem, 2021; Pascoe, 2012; Richard, 2019). Par hétérocisnormativité, nous entendons un système d'oppression qui impose l'hétérosexualité et le binarisme de genre comme étant les seules sexualité et identité de genre légitimes, et qui privilégie les personnes hétérosexuelles et cisgenres en tant que groupe dominant. Nous qualifions ce binarisme de cisgenre afin d'insister sur le fait que ces deux genres (homme / femme) doivent également correspondre au sexe (mâle / femelle) assigné à la naissance par l'institution médicale.

Nous basant sur les résultats d'une étude qualitative des perceptions d'élèves du secondaire à propos de la diversité sexuelle et de genre, nous proposons de nous pencher sur les discours de certains participants garçons afin de mieux comprendre le rapport entre la construction de la masculinité et la diversité de genre. À l'aide d'un mode d'investigation qualitatif, notre étude tend à répondre aux questions de recherche suivantes : (1) Comment certains garçons du secondaire appréhendent-ils le genre? (2) Quelles stratégies (performatives et discursives) emploient-ils pour construire leur masculinité?

## CADRE THÉORIQUE

Les théories de Butler (1990) sont d'une importance majeure pour repenser les conceptions de la masculinité et de la féminité, c'est-à-dire de ce qui constitue un homme et une femme. Cela est d'autant plus pertinent à l'école secondaire où ces conceptions sont souvent définies de manière normative et restreinte, et ce, à un moment où les adolescent-e-s sont en pleine construction de leur sexualité, de leur identité de genre et de leur expression de genre. D'un point de vue pédagogique, Butler nous permet de déconstruire l'idée selon laquelle le genre (les identités « homme » et « femme ») seraient naturels, puisqu'elle le

définit comme une construction sociale découlant d'une série de performances répétées des normes hétérosexuelles : « Gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being » (p. 45). Ainsi, le genre n'a pas d'origine : il est une copie d'une copie. Prenons l'exemple de la masculinité : il n'existe pas de masculinité authentique ou originelle, mais seulement une performance de la masculinité qui copie ou qui imite un idéal fantasmatique de la masculinité.

Cette masculinité idéale correspond à ce que Connell (2005) a appelé la masculinité hégémonique, soit une série de pratiques qui renforcent et qui légitiment une forme dominante de la masculinité, notamment hétéronormative et cisgenre. Parce que cette masculinité est hégémonique, elle est définie et construite uniquement par rapport à d'autres masculinités soi-disant subordonnées (ou à d'autres identités de genre perçues comme étant féminines). Conséquemment, les hommes qui se positionnent vis-à-vis de cette masculinité hégémonique intériorisent des pratiques et des comportements qui vont reproduire et ultimement pérenniser cet idéal de la masculinité. Précisons néanmoins que cette masculinité n'a pas de vérité absolue et naturelle (Butler, 1990; Halberstam, 1998), mais à force d'être (re)produite par des hommes qui y adhèrent aveuglément, elle devient hégémonique et sa domination est ainsi maintenue dans la sphère sociale.

La réflexion d'Ahmed (2004) sur la politique des émotions est centrale pour comprendre la logique de cette adhésion à la masculinité. Comme l'explique Ahmed, les émotions ne sont pas inhérentes au sujet, mais sont plutôt produites par les relations entre individus. En d'autres mots, les émotions constituent des performances sociales qui fonctionnent pour faire adhérer des individus à un groupe et créer ainsi l'effet d'une collectivité : « Emotions provide a script, certainly: you become the "you" if you accept the invitation to align yourself with the nation, and against those others who threaten to take the nation away » (Ahmed, 2004, p. 12). C'est donc en performant des comportements, des manières de penser et des émotions précises dans l'espace public que les garçons construisent leur identité et montrent leur adhésion à la masculinité hégémonique ainsi que leur solidarité à la communauté hétéromasculine cisgenre.

Étant donné l'intensité affective de l'attachement que développe le sujet à cette collectivité et à ses valeurs, toute tentative de la défier ou de la déstabiliser se heurte à la résistance. S'inspirant de la théorie de DiAngelo (2011), nous pouvons considérer cette résistance comme une forme de fragilité. DiAngelo (2011) conceptualise la fragilité blanche de la manière suivante :

White Fragility is a state in which even a minimum amount of racial stress becomes intolerable, triggering a range of defensive moves. These moves include the outward display of emotions such as anger, fear, and guilt, and behaviors such as argumentation, silence, and leaving the stress-inducing situation. These behaviors, in turn, function to reinstate white racial equilibrium<sup>5</sup>. (p. 57)



La fragilité blanche décrit le stress, l'attitude défensive et le déni des personnes blanches lorsque leur « vision raciale du monde » est mise en doute (DiAngelo, 2020). Le moindre inconfort découlant d'une conversation sur le racisme devient intolérable, d'où la fragilité. Mais comme le précise DiAngelo (2020), « la fragilité blanche n'est pas une faiblesse en soi. C'est, en réalité, un moyen extrêmement puissant de contrôle racial et de protection des avantages des Blancs » (p. 24). Ainsi, la fragilité constitue un mécanisme de défense très efficace pour renforcer et maintenir le statu quo. Dans le cadre de notre analyse des discours de garçons, la transposition de la notion de fragilité, telle que définie par DiAngelo, nous permettra de mieux comprendre l'effet de la remise en question des idéologies binaires du genre sur lesquelles est fondée la masculinité hétérocisnormative.

Compte tenu de la transphobie ambiante dans les institutions scolaires canadiennes, la sous-représentation des réalités trans, non binaires et intersexuelles dans le curriculum ainsi que les recherches montrant les effets pernicieux de la masculinité toxique sur la santé mentale des hommes qui y adhèrent, il nous semble impératif en milieu scolaire d'aider à créer et à renforcer les conditions de possibilité pour l'émergence consciente et visible de la diversité de genre.

## MÉTHODOLOGIE

Les participant·e·s (n = 24) âgé·e·s de 17 à 18 ans provenant d'une classe de Français langue immersion 12 dans le Grand Vancouver ont pris part à trois séances pédagogiques portant sur la sexualité, l'identité de genre et l'expression de genre. Ils·Elles ont répondu à des questions basées sur des œuvres francophones traitant des enjeux liés à la sexualité et au genre. Les données ont été recueillies aux mois de mai et juin 2019 au moyen d'un questionnaire, d'enregistrements sonores de discussions en petits et en grands groupes réalisées en classe, de journaux de bord et de huit entretiens individuels semi-dirigés. Nous avons procédé à une analyse critique du discours des participant·e·s, c'est-à-dire que nous nous sommes attardé tout particulièrement aux relations de pouvoir opérant dans leur discours et dans leurs interactions mutuelles (Catalano et Waugh, 2020). Les données présentées dans cet article concernent uniquement la deuxième séance, celle sur l'identité de genre<sup>6</sup>. Vu que l'objectif de cet article est de mieux comprendre la manière dont les garçons (tous les neufs s'identifiaient comme hétérosexuels et cisgenres) appréhendent le genre et construisent leur masculinité, seuls leurs discours seront analysés. Certains discours parmi les 15 participantes seront néanmoins évoqués comme contre-discours aux perceptions défendues par les garçons.

Dans le cadre de cette deuxième séance, tenue le 27 mai 2019, les participant·e·s ont d'abord répondu en petits groupes à des questions générales sur l'identité de genre (par exemple, « Comment définiriez-vous l'identité de genre? »). Ils·Elles ont ensuite analysé deux bandes dessinées intégrales de l'écrivaine et de la militante transgenre montréalaise, Sophie Labelle : la première, intitulée « Les

vestiaires »<sup>7</sup> et la deuxième, intitulée « Jour du Souvenir trans »<sup>8</sup>. Une mise en contexte a été fournie aux participant-e-s avant la lecture des bandes dessinées, mais nous avons évité d'en résumer l'intrigue afin de ne pas influencer leur compréhension et leurs discours. Pour assurer la lecture de l'intégralité de chaque bande dessinée, nous l'avons distribuée et nous l'avons lue à haute voix avec les participant-e-s. Le rôle des participant-e-s était simplement de suivre la lecture et de poser des questions sur le vocabulaire, le cas échéant. Après la lecture, les participant-e-s ont discuté en petits groupes d'une série de questions portant sur le contenu thématique de la bande dessinée (par exemple, pourquoi l'espace des vestiaires en particulier n'est-il pas sécuritaire pour le personnage principal?). Cette discussion en petits groupes a été suivie par une discussion en grand groupe à laquelle nous n'avons pas participé. Notre rôle en tant que chercheur était d'assurer le bon déroulement des discussions et de recueillir les données. La séance s'est achevée avec une réflexion dans un journal de bord sur la diversité d'identités de genre. Il s'agit d'un questionnaire personnel dans lequel les participant-e-s devaient d'abord se prononcer sur ce qu'ils-elles considéraient être le message le plus important de la séance et ensuite partager des impressions ou des commentaires généraux.

Il convient enfin de souligner le potentiel pédagogique de la bande dessinée comme méthode pour susciter des réflexions critiques sur le genre et la masculinité. Plusieurs recherches ont démontré que les bandes dessinées constituent un outil efficace pour développer, entre autres, le raisonnement déductif des élèves (Cary, 2004; Cohn, 2012), leur compréhension des procédés littéraires (Dallacqua, 2012) ainsi que leur esprit critique et de synthèse (Krusemark, 2015; McCloud, 1993; Rapp, 2011). Dans une étude connexe, nous avons également montré que quelques participant-e-s avaient réussi, à partir d'une discussion de l'expérience trans dans les bandes dessinées de Labelle, à articuler une réflexion relativement sophistiquée sur des concepts importants, tels que l'oppression, le privilège et le binarisme de genre, sans que ceux-ci ne soient évoqués explicitement (Hakeem, 2022). En nous penchant à présent sur les propos de certains garçons, nous nous intéressons à ce que leur analyse de ces mêmes bandes dessinées nous révèle sur les mécanismes de construction de la masculinité hétérocisnormative.

## RÉSULTATS

Cette section synthétise les résultats de l'analyse des discours de certains garçons sur la diversité d'identités de genre. Précisons que nous avons analysé les occurrences en fonction de leur pertinence et que le discours de tous les garçons (n = 9) ne reflète pas nécessairement les résultats présentés. Nous reviendrons sur les limites de cette approche dans la discussion-conclusion. Pour faciliter la compréhension de l'article, les citations ont été légèrement reformulées sur le plan de la forme. Un code unique a été attribué à chaque participant-e.

### *Conception biologique et binaire du genre*

Si la conception biologique et binaire du genre est problématique, c'est parce qu'elle est souvent invoquée pour justifier l'exclusion des personnes trans et intersexuées et pour étayer des connaissances scientifiques erronées. Plusieurs participant·e·s, notamment garçons, soutiennent que le genre est binaire et relève de la biologie, c'est-à-dire que celui-ci est une donnée naturelle et non sociale. Le cas des personnes intersexuées et non binaires est seulement évoqué pour souligner les cas extrêmes :

Oui, donc la prochaine question est est-ce qu'il y a plus que deux genres. Ou est-ce que c'est seulement mâle et femelle? Et ça ne compte pas les personnes qui ont des conditions médicales, comme les personnes intersexuées et les autres, car c'est un très petit pourcentage de la population, donc ce sont des exceptions. (discussion en petits groupes-D-mai-2019)

À l'instar de la tendance observée chez des enseignant·e·s de science (voir Cyr, 2016), il s'agit d'une instrumentalisation des personnes intersexuées qui, en étant définies comme un exemple de cas extrême, sont utilisées afin de justifier une conception essentialiste de la binarité cisgenre. Cette pathologisation des personnes intersexuées est souvent apprise et intégrée à l'école : « Les rares évocations de ces sujets semblent se faire dans un langage pathologique, reconduisant un discours sur les corps atypiques qui est non nécessaire, non validé empiriquement, et largement stigmatisant pour les personnes concernées » (Richard, 2019, p. 77). Bien que le nombre de personnes intersexuées ne puisse pas être quantifié, Richard (2019) rappelle que « les situations d'intersexuation montrent hors de tout doute qu'il n'y a pas de lien "naturel" entre les attributs physiques et l'identité de genre » (p. 15). La conversation aboutit à la conclusion selon laquelle l'identité de genre d'un individu ne pourrait pas se situer en dehors du binarisme homme-femme. Rappelons néanmoins que cette négation des réalités trans, fluides, intersexuelles et non binaires n'est pas naturelle, mais le produit d'une socialisation hétérocisnormative.

Dans le contexte de notre étude, ce sont surtout les participants garçons qui protègent et défendent les préjugés sur le genre, notamment l'idée que le sexe assigné à un individu doit être en phase avec son identité de genre pour qu'il ait le droit de se définir en tant qu'homme ou femme. La possibilité que certaines personnes se situent en dehors du binarisme homme-femme ne s'inscrit pas dans l'ordre du pensable. La validité de l'identité trans est ainsi soumise à un débat :

La partie gauche pense comme ça, alors que la partie droite pense de cette façon. Il y a beaucoup de différents points de vue sur cette discussion, mais je pense qu'en tout, l'important c'est ce que vous pensez, pas ce que les autres pensent. Et je pense que c'est une chose excellente dans la vie. (discussion en petits groupes-V-mai-2019)

Le participant V, d'un ton sarcastique, reconnaît tout simplement la diversité des points de vue, sans pour autant réfléchir de manière critique sur leur validité respective, particulièrement quand il s'agit d'enjeux liés au genre. Comme l'expliquent Sensoy et DiAngelo (2017), cette position relève de la culture populaire qui normalise l'idée selon laquelle toutes les opinions seraient valides. Elles précisent : « Although popular culture is not an educational space per se, it does play an important role in normalizing the idea that all opinions are equally valid » (p. 33). Le consensus implicite qui émerge de cette discussion est que la position en faveur des droits trans serait équivalente à celle qui remettrait en question la légitimité de l'existence trans. Bien que ce ne soit peut-être pas l'intention du participant, ce nivellement des points de vue a pour effet de réduire systématiquement, et même de camoufler sous le couvert de la neutralité, des positions haineuses, et surtout erronées, à une différence d'opinions.

D'ailleurs, un autre participant va jusqu'à défendre, dans un souci d'exprimer son point de vue à tout prix, son droit de nier la validité de l'existence trans :

Je pense que pour moi, évidemment si moi je débattais avec une personne LGBTQ transgenre, si moi je ne pense pas que ce soit quelque chose de naturel d'être transgenre, évidemment je vais les blesser. Parce que je ne crois pas en leur genre, oui. Donc, je pense que les débats, même s'ils peuvent blesser quelqu'un, je pense que c'est nécessaire pour moi parce qu'il faut que j'exprime mon point de vue. Et même si je ne suis pas d'accord avec qui tu es en tant que personne, si tu ne me laisses pas parler, c'est comme me censurer. (entretien-A-mai-2019)

D'après la logique de ce participant, le droit à la liberté d'expression l'emporte sur les droits des personnes trans de se sentir et d'être en sécurité. C'est notamment le message qui a été véhiculé par la présidente de Wilfrid Laurier University quand elle a décidé de présenter ses excuses à Lindsey Shepherd — une aide-enseignante en communications à qui on avait d'abord reproché d'avoir légitimé des points de vue transphobes en salle de classe — et non à la communauté trans de l'université (voir McQuigge, 2017). Nous constatons à quel point, notamment en milieu scolaire et universitaire, la liberté d'expression est instrumentalisée à des fins politiques pour réduire au silence les voix minorisées. De plus, cela montre que l'on accorde plus d'importance aux opinions d'une personne cisgenre qu'à la discrimination et la violence concrètes dont les personnes trans sont réellement victimes<sup>9</sup>.

Nous constatons donc la prépondérance du déterminisme biologique (le sexe et le genre ne forment qu'une seule et même catégorie) en tant que conception entretenue par plusieurs participants garçons. Soulignons qu'à l'intérieur de notre société fortement patriarcale, la valeur des hommes est fondée sur leur capacité de se marier à une femme, de se reproduire et de construire une famille hétéronormative. Comme nous le verrons dans ce qui suit, la diversité de genre fragilise ce scénario hétéropatriarcal.

### *Fragilité cisgenre*

Si dans le cadre de notre étude, les participants garçons étaient plus susceptibles de défendre des conceptions binaires et biologiques du genre, ils avaient également tendance à réagir négativement à la remise en question du paradigme binaire cisgenre. Selon Richard (2019), « comme l'existence d'autres identités remet en question la présumée complémentarité des sexes et des genres et la nécessaire hétérosexualité, elle met en péril les assises même de nos sociétés » (p. 17). La réticence d'un garçon à accepter la dimension constructiviste et fluide du genre est vive lors d'une discussion au sujet des personnes intersexuées :

A : Moi je dirai que, à mon avis, je ne pense pas que biologiquement quelqu'un puisse être ... donc la question c'est si quelqu'un pourrait être ni homme, ni femme. Mais je pense que oui avec les expériences différentes, chacun peut être différent des autres, oui je suis d'accord. Mais je ne crois pas qu'il soit possible d'être ni homme, ni femme. Je crois que même avec différentes expériences, il faut que chaque individu soit l'une de ces deux options.

S : Je vous demande une question, alors croyez-vous peut-être qu'il y a des personnes qui sont les deux, comme biologiquement elles sont « intersex ». Alors, elles possèdent des parties d'homme et des parties de femme.

A : Oui, c'est une bonne question. « Intersex » est un défaut de naissance qui représente moins de 1 % de la population. C'est vraiment un cas très, très rare. Mais quelqu'un qui est « intersex » beaucoup de fois, il va recevoir des opérations pour être l'une des deux options, homme ou femme. Donc je ne crois pas que quelqu'un, même s'il est entre les deux, je pense qu'il va soit être un homme ou une femme après sa naissance.

S : Vous parlez à propos de comment c'est 1 % de la population. Mais s'il y a des milliards de personnes sur la planète, alors il y a des millions de personnes qui sont « intersex ». Et pas tout le monde a accès à des opérations ou à quelque chose qui peut enlever l'un ou l'autre, ou peut-être ils ne veulent pas avoir une autre opération, car il y a un risque qu'ils peuvent mourir. Alors que croyez-vous de ça?

A : Honnêtement, je ne pense pas que même si quelqu'un est « intersex » comme tu as dit, je ne pense pas qu'ils vont, avec les cas que j'ai pu voir ... [Pause de quelques secondes] ... « Why, why you grimacing »?

S : Pour voir.

A : « What? I'm asking you. Can you let me answer the question? »

S : « Yeah go for it, I'm not saying anything ».

A : « Then why are you grimacing then? » [Il élève le ton de la voix]

S : « I'm looking at you. Calm down ». [Elle parle d'une voix plus basse]

A : « No, you're not. I'm not going to answer your question if you're gonna grimace at me like that ».

A : « Ok ». (discussion en petits groupes-mai-2019)

Ainsi, l'existence des personnes intersexuées fragilise le binarisme cisgenre et suscite chez le participant A une réaction émotionnelle intense, voire agressive. Suivant la théorie de DiAngelo (2011) sur la fragilité blanche, nous pouvons interpréter le discours du participant A sous le prisme de ce que nous appelons la fragilité cisgenre, c'est-à-dire un mécanisme de résistance caractérisé par des comportements défensifs visant à maintenir l'ordre social cisnormatif, surtout lorsque les conceptions essentialistes du genre sont remises en question.

Dans le contexte de cet échange, nous observons cette attitude défensive au moment où le participant A, faute d'arguments contre la réflexion de S, clôt la discussion et refuse de la poursuivre au moment où son point de vue sur la prétendue binarité du genre est mis en doute. Bien qu'il dise ne plus vouloir répondre à la question soulevée par S, à cause de sa grimace qu'il juge offensante, c'est plutôt toute défiance – si minime soit-elle – à l'encontre de son point de vue qu'il ne peut pas supporter. La participante S devient en quelque sorte un « *feminist killjoy* » (voir Ahmed, 2010) parce qu'en faisant objection aux arguments de A qui s'inscrivent dans le discours dominant, elle est rejetée et réduite à une rabat-joie. La grimace n'est donc qu'un prétexte pour justifier le retrait de la discussion engendrant l'inconfort et la colère, étant donné que celle-ci risquerait de remettre en question les assises même du genre en tant que conception naturelle et binaire. De plus, à partir des données issues de leurs discussions et de leurs entretiens individuels, nous savons que les autres membres du groupe (les participant·e·s B et J) soutenaient la même position que S, alors que personne n'est intervenu pour la défendre, choisissant plutôt de rester silencieux. Cela montre à quel point certain·e·s participant·e·s (dont l'une se définit comme queer et bisexuelle) sont réticent·e·s à défier directement des visions cisnormatives du monde, même en sachant que la position de A va à l'encontre d'un raisonnement logique basé sur les faits. Si nous nous référons à la réflexion de DiAngelo (2011), les comportements de A ont pour fonction de réinstaurer l'équilibre cisnormatif en réduisant au silence la voix de ceux et celles qui risquent de le déstabiliser. Le silence semble aussi suggérer l'inconfort que ressentent certain·e·s participant·e·s à s'exprimer publiquement contre le discours dominant (celui de A), d'autant plus que J est issue d'un groupe marginalisé et que B est un garçon hétérosexuel dont la légitimité masculine pourrait être remise en question s'il choisissait de prendre la défense de S. Comme le soutiennent DiAngelo et Sensoy (2019), le silence n'est jamais apolitique parce que tout mode d'engagement avec un sujet est lié aux dynamiques intergroupes. Il est également intéressant de constater que le participant A a précédemment fait l'éloge d'une forme de liberté d'expression absolue, alors qu'au moment où cette même liberté est utilisée pour s'attaquer à la cisnormativité, elle est muselée. Le silence fonctionne à cet égard comme un mécanisme de renforcement et de maintien du statu quo.

De plus, le participant A considère la réalité intersexuelle comme étant un défaut de naissance qui peut et doit être corrigé par une opération chirurgicale. Bien que son discours soit déconcertant, ce participant reproduit la violence contre les personnes intersexuées qui s'inscrit dans le discours social. Pensons notamment aux athlètes intersexué-e-s à qui on a interdit la participation aux Jeux olympiques parce que leur corps biologique ne répondait pas à la définition sociale de ce qui constitue une femme. C'est notamment ce qui est arrivé à la coureuse ougandaise Annet Negesa qui affirme qu'elle s'est fait opérer, sur recommandation d'un médecin de la fédération sportive internationale World Athletics, pour diminuer son taux de testostérone par l'ablation de ses testicules internes (Abdul, 2019). Depuis l'opération – qui l'a laissée avec des séquelles physiques et psychologiques profondes – Negesa souffre de douleur articulaire et de dépression. Elle n'est jamais retournée à la compétition. Faisant écho à la logique réductrice du World Athletics, l'argument du participant A découle de l'imaginaire social binaire cisgenre et non de la biologie, car il naturalise la construction sociale de la masculinité et de la féminité dans le but de l'imposer à tout prix à des corps qui ne correspondent pas à la binarité mâle / femelle. Si l'on opère des personnes intersexuées, c'est alors pour les faire rentrer dans cette construction sociale qui se veut naturelle. Vue sous cet angle, la réticence du participant A à accepter la réalité intersexuelle s'inscrirait dans cette fragilité cisgenre qui se sent défiée par les personnes intersexuées, notamment parce que leur existence remet en question la prétendue naturalité du binarisme cisgenre.

### *Performance sociale de la transphobie*

Une autre tendance problématique que nous avons observée chez certains garçons était leur ignorance, indifférence, confusion et mépris face aux expériences trans. Nous montrerons cependant que ces émotions s'inscrivent dans une performance sociale de la transphobie, qui, elle, semble être liée à la construction de la masculinité hégémonique (Connell, 2005). Autrement dit, c'est en performant publiquement ces émotions transphobes – que nous pouvons considérer comme des actes d'expression et d'affirmation publique de formes de rejet des personnes trans dans l'espace social – que certains garçons légitiment leur masculinité cisgenre pour les autres membres de leur groupe et de leur communauté. Pour illustrer la manière dont cette transphobie est performative, examinons le rapport entre le savoir et la performance sociale du non-savoir sur le genre<sup>10</sup> du participant V. Précisons que ses propos font référence au personnage principal de la bande dessinée « Les vestiaires », de Sophie Labelle :

Savoir sur le genre : Je pense que c'est un espace qui n'est pas sécuritaire parce qu'elle s'identifie comme une personne qui devrait être dans le vestiaire pour les filles, mais elle est forcée d'être dans les vestiaires pour les garçons. C'est pourquoi elle ne se sent pas en sécurité. (discussion en petits groupes-V-mai-2019)

Performance sociale du non-savoir sur le genre : Il y a beaucoup de personnes qui jugent ce qu'elle fait ou ce qu'il fait. « I don't know » [Il rit]. (discussion en petits groupes-V-mai-2019)

Bien que conscient de l'identité féminine du personnage principal dans la bande dessinée sur les vestiaires, le participant V choisit de la mégenrer<sup>11</sup> (en riant) ou de prétendre qu'il ne connaît pas son identité de genre. Notons qu'au début, V n'utilise que le pronom féminin « elle » pour la décrire, mais à la fin, il emploie le pronom masculin « il » et ajoute qu'il ne sait pas s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Son rire suggère qu'il est conscient de ce mégenrement. D'ailleurs, il va encore plus loin lorsqu'il suggère dans une autre discussion, en faisant référence au personnage principal, qu'il « ne sait pas ce que c'est », propos déshumanisant qui est suivi par le rire d'une participante. Bien qu'il sache que le personnage principal s'identifie comme une fille et qu'elle a été victime de transphobie précisément en raison de son identité de genre, V déshumanise son expérience et la tourne en ridicule.

Il appert donc que la performance de la masculinité hégémonique dans l'espace public est liée à la performance du savoir sur le binarisme cisgenre – ce qui va de soi sans grande surprise – mais aussi d'un non-savoir sur la construction du genre et les expériences trans. Ce mécanisme performatif est en soi plus complexe et retors, car derrière sa prétendue ignorance de l'identité de genre du personnage principal, se cache un savoir. Ce non-savoir constitue donc un acte performatif qui lui permet de prouver sa masculinité, dont la légitimité dépend d'une certaine performance publique de l'ignorance et de l'indifférence face aux enjeux trans. Si nous revenons à la théorie d'Ahmed (2004), cette performance sociale de la transphobie permet d'assurer la construction de la masculinité cisgenre dans l'espace public. En d'autres termes, pour faire partie du groupe des garçons masculins et hétérosexuels cisgenres, ce participant doit performer certaines émotions, notamment l'indifférence, l'ignorance, la confusion et le mépris, et ces émotions sont liées à des savoirs performés qui sont présentés au premier niveau de leur signification sociale comme des non-savoirs. C'est cette performance de la transphobie qui fonde, dans l'espace public et privé, l'ordre affectif hétéromasculin cisgenre qui est présenté comme étant un commun nécessaire et obligatoire. La performance sociale du rejet public du personnage trans est donc préétablie par cette communauté imaginée – pour reprendre le terme d'Anderson (1983) – hétérocisnormative. De plus, malgré les propos transphobes de V, la seule réaction que cela provoque est le rire. Aucun-e participant-e n'a réagi pour condamner ou pour remettre en question cette prise de position. Le renforcement du statu quo passe d'abord et avant tout par la voix masculine cisgenre qui censure et efface de l'espace public les expériences trans ainsi que toute voix qui s'élèverait pour les défendre contre leur stigmatisation sociale.



Cette tendance est notamment observée chez un autre participant qui mégenre de manière délibérée et répétitive (sept fois) le personnage principal dans la bande dessinée sur les vestiaires, bien qu'il soit tout à fait conscient de son identité de genre féminine :

L'espace des vestiaires n'était pas sécuritaire pour le personnage, car il ou elle ne comprend pas exactement où il ou elle devrait entrer, car il ou elle [un peu de rire] se sent comme un garçon ou une fille, mais elle ou il [rire] ne ressemble pas à comment sa biologie détermine son genre, donc il est difficile pour il ou elle de décider dans quel vestiaire il ou elle devrait être. (discussion en petits groupes-D-mai-2019)

À l'instar du sarcasme et du rire, le mégenrement correspond ici à une manière codée de réagir à des œuvres queer, notamment en performant des émotions très précises qui affirment au groupe l'adhésion à l'idée que la masculinité est naturelle. Ce mégenrement est performatif, étant donné qu'il contredit le véritable savoir et la sensibilisation du participant D aux enjeux LGBTQ+. D'ailleurs, lors de la séance pédagogique sur la diversité sexuelle, ce participant a exprimé son engagement et celui de ses pair-e-s à combattre la discrimination :

Et je pense que pour notre groupe et je pense qu'aussi pour la plupart de la classe, nous dirions que nous sommes des personnes qui veulent aider tous, aider ceux qui sont les victimes et ceux qui se sentent ciblés et discriminés. Et nous ne restons pas là avec une bande sous les yeux sachant ce qui se passe et ne faisant absolument rien à propos de cela. (discussion en grands groupes-D-mai-2019).

Ces propos sont en flagrante contradiction avec son mégenrement du personnage principal dans la bande dessinée sur les vestiaires, puisqu'il devient ironiquement l'agent principal de cette même discrimination qu'il prétend ne pas tolérer.

Dans cette optique, rejeter la trans identité constituerait une manière d'acquiescer le statut d'homme cisgenre, tel que le reconnaît la participante qui remet en question ces propos :

Je pense que cela doit être lié à la masculinité. Les femmes trans sont originellement des mâles, alors je pense qu'il y avait de la discrimination contre les femmes trans, parce qu'il est plus important de préserver la masculinité d'un mâle, oui? (discussion en petits groupes-E-petit-mai-2019)

De ce fait, comme l'existence de la trans identité souligne la fluidité des genres, elle déstabilise jusqu'à un certain point la conception naturelle et essentialiste de l'identité masculine cisgenre. D'un point de vue statistique, les personnes assignées garçons à la naissance qui effectuent une transition vers la féminité sont de 2,5 à 7,1 fois moins nombreuses, ce qui pourrait suggérer un certain tabou pour les personnes assignées comme garçon de se considérer comme filles (cité dans Proulx, 2023) en raison de l'importance sociale accordée à la préservation de la masculinité. C'est peut-être précisément cette fragilité masculine cisgenre qui provoque un sentiment d'insécurité chez certains participants qui rejettent

catégoriquement l'identité trans, sans pour autant comprendre les raisons de leur inconfort face à cette identité :

Je dirais qu'aussi, quand on parle des définitions, comme par exemple, cisgenre ou transgenre... Pour moi honnêtement, être transgenre pour moi, c'est quelque chose qui est, honnêtement, je n'aime pas beaucoup ça. Parce que je pense que le monde a été créé de cette façon pour une raison. Je pense que quand quelqu'un est né, leur genre est... Même s'il peut s'identifier comme quelqu'un d'autre, je pense qu'il n'est pas naturel de faire une chirurgie ou une opération pour changer ses parties du corps. (entretien-A-mai-2019)

Ce n'est pas que la subjectivité trans ne s'inscrit pas dans l'ordre du pensable, mais c'est que l'admettre risque de remettre en question les assises mêmes de la société cisnormative. Il est intéressant que le participant A note qu'il n'aime pas l'idée d'être transgenre, mais il n'arrive pas véritablement à articuler son raisonnement. Il faudrait aussi analyser de plus près le fait que ce ne sont que des participants garçons qui défendent le déterminisme biologique et qui rejettent la subjectivité trans. Le fait que ce phénomène soit presque systématique parmi notre petit échantillon semble peut-être suggérer que la reconnaissance publique de l'identité trans fragilise d'une certaine façon la masculinité cisgenre. Une autre participante problématise cet inconfort face aux enjeux LGBTQ :

Si quelqu'un d'autre est transgenre, pourquoi est-ce que ça m'affecte? Donc, ce sont plus ou moins des sentiments que les personnes ne peuvent pas expliquer. Parce que si je n'aime pas quelqu'un qui est transgenre, pourquoi? Parce que l'autre personne ne m'affecte pas. Donc, je crois que c'est ça l'idée sur laquelle nous avons besoin de nous concentrer : pourquoi certaines personnes sont inconfortables si ça ne les affecte pas? (entretien-L-mai-2019)

Cette participante insinue que le rejet de la différence de l'autre (notamment de celle d'une personne trans), étant donné qu'il ne semble pas pouvoir être expliqué de manière logique et rationnelle, cache un inconfort plus profond qu'il faudrait analyser et tenter de comprendre. Pourquoi les garçons performant-ils publiquement ce rejet des personnes trans? Et pourquoi défendent-ils fermement le binarisme cisgenre? Si nous nous référons à Foucault (1975), cette performance est produite par la discipline sociale binaire cisgenre. En d'autres termes, la dévalorisation des personnes, des expériences, des subjectivités et des existences queer est intériorisée par certains garçons afin qu'ils suivent les normes homophobes et transphobes qui servent à renforcer l'hétérocisnormativité. Ajoutons que la performance de la masculinité va souvent de pair avec la misogynie, puisque le fait de se féminiser ou d'être simplement une femme trans est perçu, surtout par les garçons cisgenres hétérosexuels, comme étant un danger, voire une atteinte au binarisme homme-femme.

Nous pouvons alors considérer que la transphobie performative correspond à une pratique qui renforce et qui légitime une forme dominante de la masculinité, notamment cisgenre. Cette performance sociale de la transphobie est aussi révélatrice d'une certaine fragilité, son but étant de protéger et surtout de pérenniser dans la sphère sociale cet idéal cisnormatif de la masculinité.

## DISCUSSION — CONCLUSION

Nos résultats mettent en lumière le travail qu'il reste à faire en milieu scolaire pour amener les élèves, et surtout les garçons, à penser l'identité de genre au-delà d'une conception binaire et biologique. Conçu comme un phénomène immémorial et irréfutable d'un point de vue scientifique, le binarisme cisgenre empêche la prise de conscience d'une diversité d'identités de genre et s'avère donc un prétexte pour exclure et délégitimer les réalités trans, intersexuelles et non binaires. En plus d'exclure et de pathologiser les réalités des personnes trans, intersexuées et non binaires, cette réduction de la diversité des corps humains à deux sexes et à deux genres opposés est erronée d'un point de vue scientifique. Plusieurs recherches ont démontré, de manière claire et concluante, que le sexe n'est pas binaire, car déterminé par des situations génétique, chromosomique, hormonale et anatomique variables d'un individu à l'autre (Fausto-Sterling, 2018; Richard, 2019; Sun, 2019). Autrement dit, ce que l'on peut appeler le sexe biologique peut être extrêmement complexe, bien que ceci soit réduit dans le discours populaire et dans les cours de science à l'école secondaire (Cyr, 2016) à deux possibilités claires et nettes : mâle / femelle, homme / femme, masculin / féminin.

Une pédagogie queer<sup>12</sup> remet en question la naturalisation du binarisme cisgenre et problématise la manière dont celle-ci contribue, sous prétexte de la liberté d'expression et d'opinion, à l'effacement et à la délégitimation des réalités trans, non binaires et intersexuelles. Pour cette raison, suivant la réflexion de Sensoy et DiAngelo (2017), les enseignant-e-s doivent éviter de valider, à travers leurs pratiques pédagogiques, des points de vue non seulement oppressifs, mais qui ne sont guère fondés sur une véritable pensée critique :

Critical thinking is not simply having different opinions; critical thinking results in an informed perspective after engaging with new evidence and accounting for multiple layers of complexity. Simply having an opinion is not predicated on any accounting for new information or understanding of complexity; popular opinions tend to be superficial and anecdotal and do not require that we understand an issue at all. (p. 33)

La pensée critique n'équivaut pas simplement à la reconnaissance d'une diversité d'opinion ; elle implique de comprendre la complexité des enjeux qui se posent à la société et de nous amener à remettre en question nos croyances préexistantes, plutôt que de s'entêter à vouloir les maintenir à tout prix. À l'instar de la fragilité, le discours de l'opinion constitue lui aussi un processus sophistiqué de résistance qui a pour but de réduire la recherche critique à une opinion et ensuite de la nier en lui opposant un point de vue de valeur égal et non contestable (DiAngelo et Sensoy, 2009). Ainsi, nous remettons en question le caractère sacré de l'opinion dans la salle de classe (« J'ai le droit d'avoir ma propre opinion »), vu que cette approche contribue à maintenir les relations de pouvoir existantes et empêche l'analyse critique des normes.

Compte tenu de la faible taille de l'échantillon ( $n = 24$ ) utilisé dans le cadre de notre étude, la portée des conclusions peut être limitée, surtout en ce qui a trait à l'extrapolation des tendances observées. Il convient de souligner que la raison de ce choix méthodologique a été due à la nature bureaucratique de plusieurs commissions scolaires en Colombie-Britannique, dont quatre ont refusé d'approuver cette recherche. Cela dit, l'analyse de propos exemplaires nous a permis de mieux comprendre le particulier en profondeur, d'autant plus que nos résultats s'inscrivent dans des conclusions de recherche sur la construction de la masculinité en milieu scolaire. Par exemple, dans une étude ethnographique, Pascoe (2012) montre la manière dont l'emploi de l'épithète *fag* s'avère un dispositif disciplinaire afin de contrôler la sexualité et la performance du genre des garçons : « *Fag talk and fag imitations serve as a discourse with which boys discipline themselves and each other through joking relationships* » (p. 49). Le discours du *fag* est donc intériorisé et performé par les garçons afin de prouver leur masculinité, et ce, devant le regard masculin cisgenre et hétérosexuel. Ainsi, les conclusions de notre étude corroborent celles de Pascoe, dans la mesure où la performance de l'ignorance, de l'indifférence, de la confusion et du mépris face aux expériences trans est liée à la construction de la masculinité hégémonique. Par conséquent, l'homophobie et la transphobie font partie des règles et des limites qui doivent être intériorisées pour construire l'identité masculine. Et elles doivent guider la performance sociale de la masculinité hégémonique.

En ce qui concerne la fragilité cisgenre, bien que cette catégorie d'analyse repose sur un seul cas, ce dernier cerne parfaitement, d'après la théorie de DiAngelo (2011), le processus d'utilisation de l'inconfort, du silence et de l'argumentation pour repousser toute remise en question du discours dominant. Si l'on part du principe que la fragilité cisgenre vise à maintenir l'équilibre hétérocisnormatif, alors elle est liée jusqu'à un certain point au renforcement social de l'homophobie et de la transphobie dans les écoles. Une pédagogie queer entre en conflit avec l'hétérocisnormativité, ou bien avec le racisme, le sexisme et d'autres systèmes d'oppression, afin d'amener les élèves à entamer une pensée critique et réflexive. En revanche, une pédagogie qui contourne le conflit et l'inconfort épargne l'ordre établi sous couvert de l'illusion de la neutralité.

Ce conflit, une réponse nécessaire pour déstabiliser l'ordre social hétérocisnormatif qui domine en milieu scolaire, a pour but de faire de la salle de classe un endroit propice à l'affrontement de nouvelles idées, au développement de la pensée critique et à la transformation du statu quo. Compte tenu de nos résultats, cette approche est d'une importance fondamentale pour l'éducation des élèves, particulièrement les garçons qui ne semblent pas toujours pouvoir se séparer de la discipline hétérocisnormative profondément inscrite en eux. Cela pourrait expliquer, en partie, le taux de suicide nettement plus élevé (3 fois plus) chez les hommes que chez les femmes (Collie, 2019). Rappelons que l'hétérocisnormativité a un impact considérable sur la santé mentale et sur le bien-être des hommes qui adhèrent fortement à une masculinité extrêmement rigide (voir Wong et

coll., 2017). Cette masculinité devient en fait toxique pour les hommes qui s'y identifient et qui constamment la performant sans aucun esprit critique face aux normes sociales qu'elle leur impose de suivre aveuglément. Une pédagogie queer remet en question la construction sociale de la masculinité et le fonctionnement de cette dernière afin de pouvoir réduire les effets néfastes de l'homophobie et de la transphobie.

## NOTES

1. Bien que sa reconnaissance soit nouvelle, la diversité sexuelle et de genre, comme le rappelle Michel Dorais, professeur retraité de l'Université Laval, « est présente depuis toujours, presque partout dans le monde » (cité par Proulx, 2023).
2. SOGI 1 2 3 (*Sexual Orientation and Gender Identity*) est une série de politiques, de procédures et de ressources pédagogiques élaborées par ARC Foundation, en collaboration avec le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. Voir : <https://www.sogieducation.org/>
3. Précisons néanmoins que le ministère de l'Éducation du Québec (2021) a développé un guide pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre en milieu scolaire. Bien que cette politique éducative soit bien encadrée légalement et fasse appel à des contenus *obligatoires* en éducation à la sexualité, il n'est pas clair jusqu'à quel point la diversité sexuelle et de genre est intégrée de manière transversale à travers les différents programmes d'études. Voir : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/Guide-diversite.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Guide-diversite.pdf)
4. Sigle faisant référence aux personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, trans, queer, en questionnement ou bispirituelles. Ce sigle est utilisé dans le cadre du rapport publié sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes. Précisons que les chercheur-e-s n'ont pas inclus « intersexe/1 » dans ce sigle car aucun-e participant-e au sondage ne s'est identifié-e comme tel (Peter et coll., 2021).
5. DiAngelo développe en plus de détail le concept de fragilité blanche dans son livre *White Fragility : Why It's So Hard For White People To Talk About Racism* (2018). Ce titre s'est positionné parmi la liste des meilleurs vendeurs du *New York Times* pendant plus d'un an après sa publication.
6. Pour une présentation des résultats relatifs à la séance sur la diversité sexuelle, voir Hakeem (2021).
7. Pour accéder à la bande dessinée dans son intégralité : <http://assigneecon.tumblr.com/post/102552095635>
8. Pour accéder à la bande dessinée dans son intégralité : <http://assigneecon.tumblr.com/post/103111386410/jour-du-souvenir-trans-la-violence-envers-les>
9. Pensons notamment aux femmes trans racisées qui sont victimes du taux d'agressions et d'homicides le plus élevé au Canada (Conseil québécois LGBT, 2017 ; McInnes, 2017).
10. Nous définissons le *savoir sur le genre* comme étant les connaissances véridiques du participant en ce qui concerne les enjeux liés au genre, alors que la *performance sociale du non-savoir sur le genre* renvoie à ce que le participant prétend ne pas savoir ou ne pas saisir. Le *savoir* est donc performé comme un non-savoir.
11. Le mégenrement consiste à utiliser des pronoms, des accords grammaticaux ou un vocabulaire qui ne correspondent pas à l'identité de genre d'une personne.
12. Une pédagogie queer (critique et anti-oppressive) va au-delà de l'inclusion en amenant les élèves à déconstruire les rapports de pouvoir hétérocisnormatifs ainsi que les normes qui les sous-tendent, et à penser la sexualité et le genre de manière plus libre (voir Hakeem, 2021).

## RÉFÉRENCES

- Abdul, G. (2019, 16 décembre). *This intersex runner had surgery to compete. It has not gone well*. New York Times. <https://www.nytimes.com/2019/12/16/sports/intersex-runner-surgery-track-and-field.html>
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge.

- Ahmed, S. (2010). Killing joy: Feminism and the history of happiness. *Signs*, 35(3), 571-592. <https://doi.org/10.1086/648513>
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Bastien Charlebois, J. (2011). *La virilité en jeu. Perception de l'homosexualité masculine par les garçons adolescents*. Septentrion.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Heinemann.
- Catalano, T. et Waugh, L.R. (2020). *Critical discourse analysis, critical discourse studies and beyond*. Springer.
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J. et Ryan, B. (2011). *La transphobie en milieu scolaire au Québec*. [https://chairespg.uqam.ca/wp-content/uploads/2012/12/upload\\_files\\_La\\_transphobie\\_en\\_milieu\\_scolaire\\_au\\_Quebec.pdf](https://chairespg.uqam.ca/wp-content/uploads/2012/12/upload_files_La_transphobie_en_milieu_scolaire_au_Quebec.pdf)
- Cohn, N. (2012). *Comics, linguistics, and visual language: The past and future of a field*. [http://www.visuallanguagelab.com/P/NC\\_Comics&Linguistics.pdf](http://www.visuallanguagelab.com/P/NC_Comics&Linguistics.pdf)
- Collie, M. (2019, 19 novembre). *Men have a suicide rate 3 times higher than women. What's causing it?* Global News. <https://globalnews.ca/news/6182575/men-suicide-rates/>
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities* (2<sup>e</sup> édition). University of California Press.
- Conseil québécois LGBT. (2017). *Rapport sur le racisme systémique vécu par la communauté LGBTQ+ montréalaise*. [https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/valoriser-diversite/rapports/RAP\\_Conseil\\_Quebecois\\_LGBT.pdf](https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/valoriser-diversite/rapports/RAP_Conseil_Quebecois_LGBT.pdf)
- Cyr, G. (2016). *L'intégration de l'éducation à la sexualité par des enseignants de science et technologie du secondaire : analyse des conceptions et des pratiques* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec). <https://archipel.uqam.ca/8981/1/M14225.pdf>
- Dallacqua, A.K. (2012). Exploring literary devices in graphic novels. *Language Arts*, 89(6), 365-378.
- DiAngelo, R. (2011). White fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54-70.
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Beacon Press.
- DiAngelo, R. (2020). *Fragilité blanche : ce racisme que les Blancs ne voient pas* (traduit par B. Viennot). Les Arènes.
- DiAngelo, R. et Sensoy, Ö. (2009). "We don't want your opinion": Knowledge construction and the discourse of opinion in the equity classroom. *Equity & Excellence in Education*, 42(4), 443-455. <https://doi.org/10.1080/10665680903196354>
- DiAngelo, R. et Sensoy, Ö. (2019). "Yeah, but I'm shy!": Classroom Participation as a Social Justice Issue. *Multicultural Learning and Teaching*, 14(1), 20180002. <https://doi.org/10.1515/mlt-2018-0002>
- Fausto-Sterling, A. (2018, 18 octobre). *Why sex is not binary*. New York Times. <https://www.nytimes.com/2018/10/25/opinion/sex-biology-binary.html>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gordon, A. R., Conron, K. J., Calzo, J. P., White, M. T., Reisner, S. L., & Austin, S. B. (2018). Gender expression, violence, and bullying victimization: Findings from probability samples of high school students in 4 US school districts. *The Journal of school health*, 88(4), 306-314. <https://doi.org/10.1111/josh.12606>
- Hakeem, H. (2020). SOGI 1 2 3 et son lecteur idéal : une analyse du discours social. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*. 32(1), 61-84. <https://doi.org/10.7202/1071932ar>
- Hakeem, H. (2021). Vers une pédagogie queer : analyse des perceptions d'élèves de 12<sup>e</sup> année du secondaire au sujet de la diversité sexuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 197-223. <https://doi.org/10.7202/1083984ar>
- Hakeem, H. (2022). Queering the French Language Classroom: A Social Justice Approach to Discussing Gender, Privilege, and Oppression. In S. Bouamer & L. Bourdeau (Eds.), *Diversity and Decolonization in French Studies: New Approaches to Teaching* (pp. 183-196). Palgrave Macmillan.

- Halberstam, J. (1998). *Female masculinity*. Duke University Press.
- Haskell, R. et Burtch, B. (2010). *Get that freak: Homophobia and transphobia in high schools*. Fernwood Publishing.
- Krusemark, R. (2015). The role of critical thinking in reader perceptions of leadership in comic books. *Sequential Art Narrative in Education*, 2(1), 1-25.
- Labelle, S. (2014-2020). *Assignée garçon*. <https://assigneegarcon.tumblr.com>
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. HarperCollins.
- McInnes, S. (2017). *Violence against trans people in Canada: A primer*. <https://policyfix.ca/2017/01/30/violence-against-trans-people-in-canada-a-primer/>
- McQuigge, M. (2017, 21 novembre). *Laurier apologizes to teaching assistant who aired clip of gender-pronoun debate*. The Star. [https://www.thestar.com/news/canada/laurier-apologizes-to-teaching-assistant-who-aired-clip-of-gender-pronoun-debate/article\\_54fbad57-9f2d-57ee-b40f-71d5f13ac014.html#:~:text=%E2%80%9C1%20am%20sorry%20it%20occurred,only%20option%2C%E2%80%9D%20she%20said](https://www.thestar.com/news/canada/laurier-apologizes-to-teaching-assistant-who-aired-clip-of-gender-pronoun-debate/article_54fbad57-9f2d-57ee-b40f-71d5f13ac014.html#:~:text=%E2%80%9C1%20am%20sorry%20it%20occurred,only%20option%2C%E2%80%9D%20she%20said)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre. Guide à l'intention des milieux scolaires*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/Guide-diversite.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Guide-diversite.pdf)
- Navarro, J., Johnstone, F., Temple Newhook, J., Smith, M., Wallace Skelton, J., Prempeh, K., S. L., Lopez, C., Scheim, A. et Bauer, G. (2021). *Santé et bien-être chez les jeunes trans et non binaires*. [https://transpusecanada.ca/wp-content/uploads/2021/06/Youth-PPCT-Report-vFINAL\\_FR-ua.pdf](https://transpusecanada.ca/wp-content/uploads/2021/06/Youth-PPCT-Report-vFINAL_FR-ua.pdf)
- Pascoe, C.J. (2012). *Dude you're a fag. Masculinity and sexuality in high school* (2<sup>e</sup> édition). University of California Press.
- Peter, T., Campbell, C.P., & Taylor, C. (2021). *Still in every class in every school: Final report on the second climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Key Takeaways*. Egale Canada Human Rights Trust.
- Proulx, M-H. (2023, 1<sup>er</sup> février). *Réinventer le genre*. L'Actualité. <https://lactualite.com/societe/reinventer-le-genre/>
- Rapp, D. N. (2011). Comic books' latest plot twist: Enhancing literacy instruction. *Kappan*, 93(4), 64-67. <https://doi.org/10.1177/003172171109300416>
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Éditions du remue-ménage.
- Sensoy, Ö. et DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal?* (2<sup>e</sup> édition). Teachers College Press.
- Sun, S.D. (2019, 13 juin). *Stop using phony science to justify transphobia*. Scientific American. <https://www.scientificamerican.com/blog/voices/stop-using-phony-science-to-justify-transphobia/>
- Wong, Y. J., Ho, M.-H. R., Wang, S.-Y. et Miller, I. S. K. (2017). Meta-analyses of the relationship between conformity to masculine norms and mental health-related outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 64(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/cou0000176>

HASHEEM HAKEEM est professeur adjoint d'enseignement à l'Université Northwestern où il enseigne et coordonne le programme de français élémentaire. Ses recherches portent principalement sur les approches pédagogiques queer et critiques de l'enseignement du français, l'analyse du discours et la formation à l'enseignement. Les travaux de Hakeem ont paru dans diverses revues, notamment *Voix plurielles*, *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, *Contemporary French Civilization*, *La Revue internationale d'études canadiennes* et *La Revue des sciences de l'éducation*. [hasheem.hakeem@northwestern.edu](mailto:hasheem.hakeem@northwestern.edu)



HASHEEM HAKEEM is an Assistant Professor of Instruction at Northwestern University where he teaches and coordinates the elementary French language program. His research primarily focuses on queer and critical pedagogical approaches to French language teaching, discourse analysis, and teacher education. Hakeem's work has appeared in a variety of journals including *Voix plurielles*, *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, *Contemporary French Civilization*, *The International Journal of Canadian Studies*, and *La Revue des sciences de l'éducation*. [hasheem.hakeem@northwestern.edu](mailto:hasheem.hakeem@northwestern.edu)

# LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE. COMPARAISON DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ET EN DEHORS DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

LAURENT HEN, MARIA POPA-ROCH, ODILE ROHMER et NADEGE DOIGNON-CAMUS  
*Université de Strasbourg*

**RÉSUMÉ.** Le premier objectif de cette étude était d'observer, à partir des attendus de la recherche, les pratiques enseignantes pour développer la conscience phonologique des élèves pré-lecteurs. Le second objectif était de déterminer si celles-ci varient en fonction de l'origine socio-économique des élèves. Ces pratiques ont été observées en situation réelle de classe de grande section de maternelle dans des réseaux d'éducation prioritaire (REP) ou hors REP. L'activité, l'unité phonologique travaillée et la modalité de mise en œuvre de l'activité étaient codées dans une grille d'observation. Les résultats indiquent que les enseignants privilégient les tâches simples, l'unité accessible et des modalités peu efficaces. L'usage des modalités peu efficaces apparaît plus accentué dans les écoles en REP que hors REP.

**THE DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AWARENESS. COMPARISON OF TEACHING PRACTICES IN AND OUT OF PRIORITY EDUCATION**

**ABSTRACT.** The first aim of this study was to observe, based on established research, the teaching practices for developing the phonological awareness of pre-reading students. The second aim was to determine whether these vary according to the students' socio-economic background. These practices were observed in real class situations with kindergarten students in priority education areas (i.e., least advantaged areas) or in standard areas. An observation grid was used to record the activity, the phonological unit, and the support modalities. The results indicate that teachers favour simple tasks, accessible units, and less effective modalities. The use ineffective modalities appears to be more pronounced in priority education areas than in standard areas.

Dans son rapport annuel, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2017) faisait le constat d'une « crise mondiale de l'apprendre ». Selon les données publiées, près de 617 millions d'enfants et d'adolescents n'atteindraient pas les compétences minimales attendues dans le

champ des mathématiques et de la lecture, alors même que 2 / 3 de ces mêmes enfants seraient pourtant scolarisés. Le système éducatif français est également confronté à cette difficulté (ministère de L'Éducation nationale, 2021). Un travail portant sur plus de 900 méta-analyses regroupant des élèves et des étudiants de tous âges montre que ce sont l'enseignant et ses méthodes qui auront le plus d'influence sur les apprentissages (Hattie, 2012). Dans la présente recherche, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes qui visent le développement des compétences préparant l'apprentissage de la lecture. Plus précisément, le premier objectif de cette recherche est d'observer les pratiques enseignantes préalables à l'acquisition de la lecture en situation réelle d'apprentissage. Par ailleurs, une question complémentaire qui se pose est de savoir si ces pratiques varient en fonction de la diversité des publics accueillis. En effet, Batruch et al., (2019) suggèrent l'existence d'un lien entre les caractéristiques socio-économiques des élèves et les pratiques pédagogiques.

Les pratiques pédagogiques de préparation à l'acquisition de la lecture ont notamment pour but le développement de la conscience phonologique. Ainsi, en France, avant d'être scolarisés au cours préparatoire et donc de recevoir un enseignement explicite du code alphabétique, les enfants bénéficient à l'école maternelle d'un enseignement de la conscience phonologique. Celle-ci consiste en la capacité de manipulation intentionnelle des sons langagiers. Selon leur efficacité de mise en œuvre, les activités de conscience phonologique peuvent conduire à des niveaux de réussite différents en lecture (Ehri et al., 2001). Alors que la recherche établit clairement un lien fort entre développement de la conscience phonémique et niveau d'acquisition de la lecture, peu de recherches se sont penchées sur la nature même des activités mises en œuvre par les enseignants en situation réelle de classe. Autrement dit, nous manquons de connaissances sur la manière dont les enseignants traduisent dans leurs pratiques concrètes les activités pédagogiques en vue de développer la conscience phonologique. Notre recherche vise à combler ce manque. Le premier objectif de la présente étude est d'observer en situation réelle de classe les pratiques enseignantes visant le développement de la conscience phonologique.

En dépit des connaissances bien établies sur les conditions efficaces d'acquisition de la lecture (Castles et al., 2018), des difficultés dans ce domaine sont rapportées de manière récurrente chez les élèves français : en 2019, 11,8 % des jeunes entre 16 et 25 ans rencontraient des difficultés dans le domaine de la lecture d'après la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, 2016). Cependant ces difficultés ne sont pas réparties socialement de manière aléatoire. Ainsi, le rapport du Centre National des Études Scolaires (CNESCO, 2016) fait le constat de l'existence d'inégalités d'apprentissage entre les élèves. Celles-ci auraient tendance à s'organiser en fonction des territoires : en France, les élèves avec des performances scolaires moyennes présentent un niveau encore plus faible dans les écoles appartenant aux réseaux d'éducation prioritaire (REP), qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant

de grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. Paradoxalement, dans ces réseaux où un renforcement éducatif et pédagogique est mis en place pour corriger l'impact des inégalités sociales et économiques, l'échec scolaire est plus massif (PISA, 2018). Dubet (2019) s'accorde avec d'autres auteurs (Batruch et al., 2019) pour affirmer que le fonctionnement même de l'école est source d'inégalités. En effet, elle transformerait les différences sociales en différences de réussite, en particulier à travers les croyances et les attitudes des enseignants (Bressoux, 2003; Croizet et al., 2017; Millet et Croizet, 2016). Si le rôle des enseignants est désormais considéré comme un facteur d'influence majeur dans la réussite des élèves (Hattie, 2012), le rôle particulier des pratiques enseignantes dans le domaine du développement de la conscience phonologique n'a pas, à notre connaissance, été directement étudié. De façon plus précise encore, aucune étude n'a spécifiquement comparé la façon d'enseigner la conscience phonologique en fonction des territoires d'implantation des écoles. Le second objectif de notre étude est donc de tester si les pratiques enseignantes en maternelle pour développer la conscience phonologique varient en fonction de ces territoires d'implantation, en comparant les pratiques observées dans des classes situées ou non dans des zones rattachées aux secteurs de l'éducation prioritaire (REP ou hors REP).

### *Le développement de la conscience phonologique*

La *conscience phonologique*, dont l'enseignement contribue à l'apprentissage de la lecture (Dehaene et al., 2011), est définie comme la capacité à percevoir, à découper les unités sonores du langage telles que la syllabe (c.à.d., conscience syllabique), la rime, le phonème (c.à.d., conscience phonémique) et à les manipuler de manière délibérée (Bradley et Bryant, 1983). Le développement de la conscience phonologique chez les élèves pré-lecteurs semble témoigner d'une progression, à la fois dans la nature des processus cognitifs engagés dans les tâches de conscience phonologique et dans la taille des unités manipulées (Ecalte et Magnan, 2002). Dans un premier temps, leur demander de prendre conscience d'une unité sonore cible reviendrait à l'identifier en la mettant en relation avec un son déjà entendu précédemment. Par exemple, il peut s'agir d'une tâche dans laquelle les enfants doivent cibler les mots qui partagent un son commun (p. ex., zéro et zébu dans une liste comportant les mots zéro, ballon, zébu, toupie). Le traitement opéré sur la chaîne sonore, reflétant la sensibilité aux différences et similitudes phonologiques, est supposé être implicite dans ce type de tâche parce que non intentionnel (Ecalte et Magnan, 2002). Ce traitement peut être qualifié de recours à la sensibilité phonologique (Anthony et al., 2003; Duncan et Seymour, 2000) ou sensibilité superficielle (Stanovich, 1993) ou traitement épiphonologique (Ecalte et Magnan, 2002). Concernant la taille des unités manipulées, les enfants sont au départ capables de prendre conscience des unités larges, telles que les syllabes et les rimes (Anthony et Lonigan, 2004; Treiman et Zukowski, 1996; Ziegler et Goswami, 2005). La réussite aux tâches de conscience syllabique et l'échec aux tâches de

conscience phonémique ont été observés chez les jeunes enfants de plusieurs langues (Ziegler et Goswami, 2005). Dans un second temps, les compétences dites métaphonologiques pour lesquelles « les unités linguistiques font l'objet d'un traitement réfléchi et intentionnel » (Ecalte et Magnan, 2002) permettent aux enfants de manipuler les sons à partir de différents processus. Les enfants sont ici capables d'effectuer des tâches d'ajout d'unités (c.à.d., en ajoutant une unité linguistique à un mot cible), de suppression d'unités (c.à.d., en retirant une unité linguistique à un mot cible), d'inversion d'unités (c.à.d., en inversant les unités linguistiques d'un mot cible), d'assemblage d'unités (c.à.d., en associant des unités linguistiques pour constituer des unités linguistiques de plus grande taille). Ils réussissent ces tâches non seulement sur les unités larges mais aussi sur les unités fines telles que les phonèmes. Le passage du stade épiphonologique au stade métaphonologique serait conditionné par un apprentissage formel de la langue écrite, enseignement spécifique mené vers 4 / 5 ans (Ecalte et Magnan, 2002). Cette progression développementale des compétences, de la syllabe au phonème, rend le phonème progressivement accessible à la manipulation (Bryant et al., 1990; Ziegler et Goswami, 2005). C'est cette compétence de conscience phonémique qui est visée pour préparer l'apprentissage de la lecture. En effet, la conscience du phonème corrèle fortement et positivement avec le niveau de lecture ultérieur (Bradley et Bryant, 1983; Bryant et al., 1990; Coltheart, 1983; Demont et Gombert, 2004) et est donc considérée comme un facteur prédicteur de l'apprentissage de la lecture (Castles et Coltheart, 2004). De plus, dans la mesure où la conscience du phonème se développe avec l'acquisition des correspondances grapho-phonologiques, elle est considérée comme un marqueur de l'acquisition du code alphabétique (Hulme et al., 2005; Vazeux et al., 2020). La conscience phonémique et l'acquisition de la lecture se développent en interaction et leurs relations sont par conséquent bidirectionnelles (Castles et Coltheart, 2004).

### *L'enseignement de la conscience phonologique*

En France, le ministère de l'Éducation nationale fait à la fois des préconisations en termes d'enseignements et des constats par rapport aux compétences visées, notamment sur le champ du développement du langage. Ces préconisations vis-à-vis des compétences à atteindre pour le développement du langage ont évolué depuis 1995, notamment en apportant davantage de précisions par rapport à la nature et la temporalité des unités linguistiques à travailler. Dans leurs formulations initiales, les recommandations visaient l'acquisition et le développement de la conscience phonologique à partir d'exercices portant sur l'unité syllabique (ministère de L'Éducation nationale, 2015) puisque celle-ci est la plus facilement perceptible. Plus récemment, il a été demandé aux enseignants, dès lors que les élèves sont jugés capables d'identifier et de manipuler les syllabes, de préparer l'apprentissage de la lecture en proposant des activités de conscience phonologique portant sur l'unité phonème (ministère de L'Éducation nationale, 2019).

Dans la littérature scientifique, les travaux relatifs aux activités de conscience phonologique les plus favorables au développement des compétences liées à l'apprentissage de la lecture sont nombreux. L'efficacité de l'entraînement de la conscience phonémique y est démontrée. Il est en effet admis que les habiletés de conscience phonémique, plutôt que celles de conscience syllabique, contribuent au développement de la conscience phonémique et du niveau de lecture (Castles et Coltheart, 2004; Wagner et Torgesen, 1987). Dans cette lignée, l'étude de Ukrainetz et al. (2011) montre que les enfants pré-lecteurs sont capables de développer des performances de conscience phonémique avec des instructions explicites sans avoir bénéficié au préalable d'un enseignement sur la conscience syllabique.

D'un point de vue des pratiques pour développer la conscience phonémique, il existe une diversité d'activités qui peuvent être proposées aux élèves pré-lecteurs. La méta-analyse de Ehri et al. (2001) et ses 52 études comparant des élèves entraînés et des élèves non entraînés à la conscience phonémique, rapporte précisément les conditions les plus efficaces de son développement. Concernant les tâches à mettre en œuvre, l'effet de l'entraînement est plus important si l'enseignement se limite à deux tâches plutôt que s'il en propose un plus grand nombre. Les tâches de manipulation et précisément celles d'assemblage (c.à.d., assembler les sons /b/, /o/ et /l/ pour former le mot /bol/) et de segmentation (c.à.d., segmenter le mot /bol/ en trois sons /b/, /o/ et /l/) apportent des bénéfices notables sur la conscience phonémique et la lecture. La tâche d'assemblage contribuerait à l'acquisition du décodage. La tâche de segmentation contribuerait plus précisément à l'apprentissage de l'orthographe des mots. Concernant les modalités concrètes d'entraînement de la conscience phonémique, la méta-analyse d'Ehri et al. (2001) distingue l'entraînement à la manipulation des phonèmes avec ou sans présentation de support visuel des lettres. Les résultats montrent clairement que l'effet de l'entraînement à la manipulation phonémique sans support visuel est faiblement efficace, et que l'efficacité de l'entraînement est significativement très importante avec le support visuel des lettres. La présentation des lettres pendant les entraînements à la manipulation phonémique rend concrets les phonèmes et permet d'initier les premières relations entre le langage écrit et le langage oral.

S'agissant des constats, le rapport annuel de « L'état de l'École » (ministère de l'Éducation nationale, 2021) indique un niveau d'échec significatif sur de nombreux exercices en lien avec la lecture à l'entrée du cours préparatoire. En 2019 près de 20 % des élèves à l'entrée du cours préparatoire ne maîtrisent pas les compétences attendues en manipulation de syllabes et de phonèmes. De plus, selon la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, 2016), seulement 68 % des élèves en début de cours préparatoire en REP présentent des performances satisfaisantes de manipulation syllabique contre 81 % des élèves accueillis hors REP. Le domaine des compétences préalables à l'apprentissage de la lecture semble s'inscrire dans la tendance plus générale

mise en évidence par le rapport du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA, 2018), selon lequel l'origine socio-économique et le niveau scolaire sont étroitement liés. D'une certaine manière, l'école contribuerait par les choix de pratiques pédagogiques opérés (Hattie, 2012) à une inégale répartition des acquis et des connaissances (Felouzis et al., 2016). De ce fait, les pratiques enseignantes ont le potentiel de perpétuer les inégalités sociales (Croizet et al., 2017; Pit-Ten Cate et Glock, 2018), voire d'amplifier les écarts de réussite entre les classes sociales (Goudeau et Croizet, 2017). Il s'agit d'un phénomène pernicieux dans la mesure où l'objectif du législateur comme celui des enseignants est de développer des moyens et des outils spécifiques pour aider au mieux tous les élèves. Cependant, le contexte d'exercice propre aux REP peut conduire les enseignants qui y exercent à supposer que leurs élèves n'ont pas les mêmes capacités d'apprentissage que les élèves hors REP (Peltier-Barbier et al., 2003). Ces croyances peuvent conduire les enseignants à modifier leurs pratiques dans un objectif d'adaptation aux capacités supposées et peuvent, « *in fine* », légitimer des méthodes d'enseignement qui maintiennent et justifient les inégalités existantes (Autin et Butera, 2016). Cela peut se traduire par la modification des programmes scolaires par rapport à leurs contenus ou par des choix pédagogiques et didactiques qui s'éloignent des recommandations institutionnelles. Tout se passe comme si les enseignants se construisaient eux-mêmes leurs propres théories sur la base de représentations naïves des compétences des élèves. Cela peut les amener à sur-ajuster des tâches en les simplifiant à l'excès, ne permettant pas aux élèves de développer les compétences attendues (Kherroubi et Rochex, 2004). Seule une observation *in situ* permettrait d'établir s'il y a un lien entre la nature des pratiques pédagogiques et le public accueilli.

### *Les objectifs de notre étude*

Alors que les recherches indiquent clairement comment développer en maternelle les conditions favorables à une entrée dans la lecture efficace (Bosse et Zagar, 2016; Treiman et Zukowski, 1996), les données actuelles indiquent des résultats décevants puisque près de 10 % des jeunes adultes quittent le système scolaire sans maîtriser parfaitement la lecture. La question qui se pose est : comment les enseignants appliquent-ils les recommandations dans leurs classes? Or, à notre connaissance, l'observation systématique des pratiques d'enseignement de la conscience phonologique semble faire défaut dans la littérature. C'est pour combler ce manque que le premier objectif de cette étude est de conduire un travail d'observation systématique des pratiques enseignantes en situation réelle de classe. Nous avons retenu comme niveau la grande section d'école maternelle, dans lequel l'enseignement de la conscience phonologique pour préparer le futur apprentissage de la lecture constitue un des principaux objectifs.

De façon complémentaire, pour comprendre la persistance des difficultés en lecture dans les milieux socio-économiques défavorisés mettant en échec les politiques publiques pour soutenir ces élèves, nous avons testé si les pratiques de

préparation à l'apprentissage de la lecture pouvaient varier quand les enseignants exercent dans des écoles situées en REP et hors REP. Tout en étant bienveillants et soucieux de soutenir des élèves qu'on pourrait imaginer moins compétents, on peut s'attendre à ce que les exercices qu'ils proposent en REP sollicitent moins les processus de haut niveau pourtant indispensables pour permettre aux élèves d'entrer dans la lecture.

## MÉTHODE

### *Participants*

Les observations ont été réalisées dans 54 classes de grande section d'école maternelle réparties dans 30 écoles urbaines de l'agglomération strasbourgeoise. Le choix des classes repose sur le volontariat des enseignants de participer à ce programme de recherche. Pour encourager la participation des enseignants qui pouvaient se montrer réticents à être observés dans leurs pratiques de classe, nous avons réduit la collecte de données socio-démographiques afin d'empêcher le risque d'identifier les participants auprès de leurs pairs et de leur hiérarchie. Parmi ces classes, 24 se situaient dans 13 écoles de REP et 30 se situaient dans 17 écoles hors REP. Au total, 121 activités relatives au développement de la conscience phonologique ont été observées (Tableau 1), 56 en REP et 65 hors REP. Concernant la répartition en termes de genre, 95.5 % (hors REP) à 100 % (en REP) étaient des femmes. L'ancienneté générale de service des enseignants était de 17 ans en moyenne pour les enseignants affectés en REP et de 21 ans pour ceux hors REP.

### *Matériel et procédure*

L'observation des pratiques enseignantes pendant les séances de conscience phonologique a été conduite lors du second semestre de l'année 2019 après avoir obtenu l'accord des autorités académiques et signé une clause de confidentialité. Les séances avaient une durée moyenne de 30 minutes et se déroulaient le matin. L'observation portait précisément sur les activités, c'est-à-dire les exercices proposés aux élèves avec une consigne spécifique pendant la séance de conscience phonologique. Pour chaque activité proposée aux élèves, un expérimentateur reportait la consigne formulée par l'enseignant dans la grille d'observation.



TABLEAU 1. Exemple d'activités mises en œuvre en fonction des tâches, unités et modalités retenues

Activité proposée	Compétence attendue	Exemple de consigne
Comptage	Être capable de repérer des unités sonores	Compte le nombre de syllabes/phonèmes dans tel mot ; ex., /piʒama/ => 3, /bol/ => 3
		Frappe dans tes mains autant de fois que tu entends des syllabes/phonèmes dans tel mot
		Scande les différent(e)s syllabes/phonèmes composant tel mot
Identification	Être capable d'identifier des unités sonores	Entends-tu tel son dans tel mot? ex., entends-tu le son /ma/ dans /piʒama/?; entends-tu le son /b/ dans /bol/?
		Quel mot ne sonne pas pareil que les autres? ex., quel est l'intrus parmi /bato/, /balās/, /pari/? => /pari/; quel est l'intrus parmi /bol/, /kol/, /mot/? => /mot/
		Les deux mots entendus partagent-ils un son commun? ex., /bato/ et /balās/ => oui; /kol/, /bar/ => non
		Peux-tu trouver un mot qui partage tel son avec tel mot? ex., un mot qui partage un son commun avec /bato/ est /balās/; un mot qui partage un son commun avec /bol/ est /bar/
Manipulation	Être capable d'identifier et de manipuler les unités sonores	Ajoute tel son au début/à la fin de tel mot et prononce-le ; ex., ajoute la syllabe /ba/ au début du mot /rato/ => /barato/; ajoute le son /b/ au début du mot /alarm/ => /balarm/
		Supprime la première/dernière syllabe ou le premier/dernier phonème de tel mot et prononce-le; ex. supprime la dernière syllabe de /bato/ => /to/; supprime le dernier son de /bato/ => /bat/
		Remplace la première/dernière syllabe ou le premier/dernier phonème de tel mot par tel son et prononce-le; ex., remplace la dernière syllabe de /bato/ par /ka/ => /baka/, remplace le premier son de /bol/ par /k/ => /kol/
		Assemble telle et telle syllabe ou tel et tel phonème prononce-les ; ex., assemble les syllabes /pa/ et /pi/ => /papi/; assemble les sons /b/ et /o/ => /bo/
		Inverse la première syllabe avec la dernière syllabe, ou le premier phonème avec le dernier phonème de tel mot et prononce le mot; ex., inverse les deux syllabes de /papi/ => /pipa/; inverse le premier et le dernier son de /bol/ => /lob/

La grille d'observation a été élaborée en prenant appui sur une étude pilote dont l'objectif était de faire état des pratiques enseignantes auto-rapportées pour développer la conscience phonologique des élèves. Chaque activité était codée selon trois types de paramètres : la nature des tâches de conscience phonologique, l'unité sur laquelle elles portaient et les modalités concrètes de mise en œuvre. Concernant la nature des tâches, les activités observées permettaient de distinguer si l'exercice proposé sollicitait l'identification d'une unité sonore et/ou la manipulation. Les tâches d'identification sont celles qui demandent aux élèves de repérer un son dans un mot cible : produire le premier son d'un mot cible, juger de l'identité d'un son dans le mot cible, compter le nombre de sons dans le mot cible, scander les sons du mot cible. Les tâches de manipulation sont celles qui impliquent, en plus de repérer un son, de le manipuler : inversion de deux sons du mot cible, suppression d'un son du mot cible, ajout d'un son devant le mot cible, assemblage de deux sons pour former un mot. Concernant les unités sur lesquelles les tâches portaient, la grille d'observation distinguait les tâches de conscience syllabique et celles de conscience phonémique. Enfin, concernant les modalités, la grille d'observation permettait d'indiquer si la tâche était réalisée à l'oral uniquement (ex., entends-tu le son /a/ dans le mot /ra/?), ou avec un support imagé (ex., entends-tu le son /a/ tout en observant l'image d'un rat?), ou encore avec un support écrit (ex., entends-tu le son /a/ tout en observant le mot 'rat' écrit?). Le Tableau 1 présente des exemples d'activités observées pendant les séances de conscience phonologique.

## RÉSULTATS

L'ensemble des données recueillies ont fait l'objet de comparaisons à l'aide du test d'indépendance du Khi 2 ( $\chi^2$ ), à partir du logiciel Jamovi version 1.6.23, pour tester si les activités de conscience phonologique variaient en fonction des unités sonores à traiter (syllabe et phonème), des tâches proposées (comptage, identification et manipulation) et des modalités utilisées (sans support, image, écrit).

Le Tableau 2 présente le nombre d'activités observées en fonction des tâches utilisées et des unités traitées pour les classes situées hors REP et celles situées en REP.

Concernant l'unité, les résultats indiquent que les activités proposées par les enseignants pour travailler la conscience phonologique (Tableau 2) en grande section de maternelle portaient significativement plus sur l'unité syllabe que sur l'unité phonème (102 vs. 19 observations),  $\chi^2(1, N = 242) = 114.0, p < .001$ . Le recours à la syllabe plutôt qu'au phonème est significatif dans les classes situées hors REP,  $\chi^2(1, N = 130) = 56.9, p < .001$  et l'est également en REP,  $\chi^2(1, N = 112) = 57.1, p < .001$ .

TABLEAU 2. Nombre d'activités en fonction de l'unité, de la tâche et du territoire scolaire

		Syllabe	Phonème
Hors REP	Comptage	24	0
	Identification	26	10
	Manipulation	4	1
REP	Comptage	18	2
	Identification	26	6
	Manipulation	4	0

Concernant la nature des activités mises en œuvre dans les séances de conscience phonologique (Tableau 2), les enseignants proposaient aux élèves de grande section de maternelle plus d'activités d'identification et de comptage (112 activités observées, respectivement 68 et 44) que de tâches de manipulation (9 activités observées). Cette différence est significative,  $\chi^2(1, N = 63) = 54.8, p < .001$ . Le recours à l'identification et au comptage plutôt qu'à la manipulation est significatif dans les classes situées hors REP,  $\chi^2(1, N = 195) = 33.7, p < .001$  et l'est également en REP,  $\chi^2(1, N = 168) = 23.4, p < .001$ .

Concernant les modalités utilisées dans les activités de conscience phonologique (Tableau 3), les enseignants proposaient aux élèves de grande section de maternelle plus d'activités s'appuyant sur l'oral seul ou sur un support imagé (92 activités observées, respectivement 34 et 58) que de tâches s'appuyant sur un support écrit (18 activités observées). Cette différence est significative,  $\chi^2(1, N = 363) = 20.8, p < .001$ . L'usage plus important du support imagé ou de l'oral seul comparativement au support écrit est observé à la fois hors REP,  $\chi^2(1, N = 195) = 5.15, p = .023$  et en REP,  $\chi^2(1, N = 168) = 23.4, p < .001$ . Si la différence de l'utilisation des modalités est significative en REP comme en hors REP, on remarque un effet plus marqué en REP. De façon plus précise, les activités menées avec un support imagé sont significativement plus nombreuses en REP qu'en hors REP,  $\chi^2(1, N = 121) = 4.68, p = .03$ . De plus, les activités menées avec un support écrit sont significativement moins nombreuses en REP qu'en hors REP,  $\chi^2(1, N = 121) = 7.80, p = .005$ .

TABLEAU 3. Nombre d'activités en fonction de l'unité, de la modalité et des territoires

	Syllabe	Phonème	
Hors REP	A l'oral seulement	22	4
	Avec un support imagé	24	5
	Avec un support écrit	15	4
REP	A l'oral seulement	12	4
	Avec un support imagé	34	2
	Avec un support écrit	3	2

## DISCUSSION

L'objectif général de cet article était de rapporter les pratiques enseignantes en grande section de maternelle pour développer les compétences de conscience phonologique des élèves pré-lecteurs. D'une part, nous avons cherché à mettre en perspective ces pratiques avec les critères validés par la recherche dans le domaine, ce qui, à notre connaissance, n'a jamais été réalisé. D'autre part, nous avons analysé si ces pratiques variaient entre les enseignants affectés en REP et ceux hors REP. Nous désirions ainsi éclairer la disparité de la réussite des élèves en fonction de leur statut socio-économique, en explorant directement un des facteurs mis en évidence par la littérature, le rôle des enseignants dans la réussite des élèves (Hattie, 2012). Pour répondre à nos objectifs, nous avons observé à l'aide d'une grille d'observation 121 activités de conscience phonologique menées par les enseignants directement au sein de classes de grandes sections dans des écoles maternelles. Deux résultats majeurs ont été mis en évidence.

Le premier résultat concerne les activités proposées en classe, codées à partir de critères d'unités, de tâches et de modalités. Concernant l'unité, les activités proposées portent plus sur la syllabe que sur le phonème. Les tâches requièrent davantage le comptage et l'identification de sons que leur manipulation. Enfin, les enseignants choisissent majoritairement de travailler avec un support imagé ou sans, plutôt qu'avec un support écrit. Dans la littérature, de nombreux travaux rapportent l'intérêt de développer la conscience phonologique dès la fin de l'école maternelle (Bradley et Bryant, 1983; Castles et Coltheart, 2004; Coltheart, 1983). En accord avec ces travaux, les enseignants proposent des activités de conscience phonologique qui favorisent le futur apprentissage de la lecture. Néanmoins, les études mettent en évidence certaines conditions permettant d'assurer un bon niveau de lecture ultérieur (Ehri et al., 2001). C'est l'entraînement en conscience phonémique plutôt que l'entraînement en conscience syllabique qui constitue un

prédicteur du niveau de lecture ultérieur. La conscience syllabique étant acquise en général précocement (Treiman et Zukowski, 1996), avant l'entrée en grande section, la priorité pourrait être donnée au développement de la conscience phonémique. S'agissant des tâches de conscience phonologique, il est admis qu'elles sont, suivant leur nature, plus ou moins difficiles à mettre en œuvre pour un élève. Ainsi, l'élève est progressivement capable d'identifier un son avant de pouvoir le manipuler (Anthony et al., 2003). Nos résultats indiquent que les enseignants travaillent essentiellement l'identification et le comptage plutôt que la manipulation. Les enseignants privilégient donc des tâches cognitivement moins complexes, davantage liées à des capacités de sensibilité phonologique que de conscience phonologique (Ecalte et Magnan, 2002). Concernant les modalités d'apprentissage, la littérature scientifique révèle le faible effet d'un entraînement de la conscience phonémique à partir de l'unique modalité orale (Ehri et al., 2001) et le bénéfice notable d'un support écrit pour développer les compétences futures de lecture. En situation réelle de classe, les activités observées ne favorisent donc pas la construction des toutes premières relations écrit oral, prémices du futur niveau de lecture. En résumé, les activités observées, mises en place par les enseignants dans les classes, montrent un décalage avec les préconisations avancées par la recherche.

Le second résultat porte sur la comparaison des activités codées à partir des unités des tâches et des modalités dans les écoles situées en REP et hors REP. Les activités observées permettent de mettre en évidence qu'aucune différence significative n'a été constatée au niveau des tâches et des unités. Cependant, on peut constater deux différences notables au niveau des modalités : les activités utilisant un support imagé sont plus fréquentes dans les classes situées en REP que hors REP, alors que celles utilisant un support écrit sont moins fréquentes dans les classes situées en REP que hors REP. Dans la mesure où l'entraînement de la conscience phonémique est très efficace à partir d'un support écrit et peu efficace à partir d'un support imagé, il apparaît que la tendance à recourir aux modalités les moins efficaces est plus répandue en REP. Ces observations convergent avec les données issues du rapport CNESCO (2016) indiquant que l'École, par les pratiques enseignantes en éducation prioritaire, contribue à perpétuer les inégalités sociales, en proposant artificiellement des différences de traitement entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu favorisé ou non (Croizet et al., 2019; Goudeau et Croizet, 2017).

Ces deux résultats pointent vers une situation paradoxale : un état de connaissances très avancé sur l'intérêt d'entraîner la conscience phonémique dans des modalités spécifiques et des pratiques en décalage avec ces connaissances. Une partie de celles-ci est pourtant clairement traduite en recommandations de pratiques publiées par l'institution scolaire dans le « *guide fondé sur l'état de la recherche, pour enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire* » (« Guide orange », Ministère de l'Éducation nationale, 2018). Deux facteurs pourraient être envisagés pour rendre compte de ce paradoxe. D'une part, nous pouvons nous interroger sur le degré

de connaissance des enseignants concernant les pratiques les plus efficaces pour travailler la conscience phonologique et préparer l'apprentissage de la lecture. Si le niveau des connaissances devait expliquer les pratiques enseignantes, il ne devrait pas y avoir de différences entre les enseignants en fonction de leur lieu d'exercice. Or, nous observons une légère variabilité des pratiques en fonction des territoires, notamment dans les modalités concrètes pour entraîner les élèves à la conscience phonologique. D'autre part, un ensemble de recherches en psychologie sociale montre que la perception qu'ont les enseignants des caractéristiques de leurs élèves est un facteur d'influence de leurs pratiques (Goudeau et Croizet, 2017). Certains groupes sociaux sont en effet associés à des perceptions de moindre compétence ayant trait à leurs capacités d'apprentissage. C'est le cas de la plupart des élèves ayant des besoins particuliers (Desombre et al., 2021), et notamment des enfants issus des milieux socio-économiques défavorisés (Batruch et al., 2019; Croizet et Claire, 1998). Selon Crahay et al. (2010), les pratiques quotidiennes des enseignants sont le résultat d'une relation entre l'ensemble des éléments apportés lors des formations initiales et continues et des croyances personnelles. Ces croyances pourraient expliquer que les enseignants cherchent à développer les compétences de conscience phonologique en se détachant des recommandations basées sur la recherche. C'est comme si leur formation leur avait donné les moyens de développer des outils mais en les adaptant davantage à leurs propres conceptions qu'aux connaissances scientifiques.

À notre connaissance, cette étude est la première à observer en situation réelle de classe, à la fois les pratiques enseignantes pour développer la conscience phonologique des élèves pré-lecteurs mais également à déterminer si elles varient en fonction de l'origine socio-économique des élèves. De façon innovante, elle permet de mettre en miroir les attendus issus de la recherche scientifique et la façon dont les enseignants s'approprient et appliquent ces recommandations. Bien entendu, il s'agit d'une première étape et d'autres études sont nécessaires. Une des priorités des futurs travaux serait de comprendre si les performances de lecture des élèves sont liées à la cohérence entre les pratiques enseignantes et les recommandations issues de la recherche. Une autre priorité serait de tester directement si les croyances des enseignants vis-à-vis des caractéristiques socio-économiques de leurs élèves expliquent la variabilité des pratiques. Cela demandera d'explorer plus systématiquement les croyances et les attitudes des enseignants sur l'impact du milieu socio-économique et sur la réussite scolaire (Glock et al., 2016). Nous espérons que cette étude montrera l'intérêt d'aller observer le travail des enseignants et de leurs élèves en situation réelle de classe. La multiplication des recherches ainsi menées permettrait, selon nous, de réduire le décalage constant entre les pratiques enseignantes et les données de la recherche, autrement dit entre le terrain et le laboratoire.

## RÉFÉRENCES

- Anthony, J. L., et Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43>
- Anthony, J. L., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B., et Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3>
- Autin, F., et Butera, F. (2016). Editorial: Institutional determinants of social inequalities. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02027>
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., et Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 477-490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>
- Bosse, M. L., et Zagar, D. (2016). La conscience phonémique en maternelle : Etat des connaissances et proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez l'Enfant*, 139(27), 573-582. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01623137>
- Bradley, L., et Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 45-58. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1028>
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., et Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.429>
- Castles, A., et Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Castles, A., Rastle, K., et Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- CNESCO - Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier\\_synthese\\_inegalites.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf)
- Coltheart, M. (1983). Child development: Phonological awareness: A preschool precursor of success in reading. *Nature*, 301, 370. <https://doi.org/10.1038/301370a0>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Croizet, J. C., et Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype and threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588-594. <https://doi.org/10.1177/0146167298246003>
- Croizet, J. C., Goudeau, S., Marot, M., et Millet, M. (2017). How do educational contexts contribute to the social class achievement gap: Documenting symbolic violence from a social psychological point of view. *Current Opinion in Psychology*, 18, 105-110. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.025>
- Croizet, J. C., Autin, F., Goudeau, S., Marot, M., Millet, M. (2019). Education and social class: Highlighting how the educational system perpetuates social inequality. Dans J. Jetten et K. Peters (dir.) *The social psychology of inequality*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28856-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28856-3_9)
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Filho, G. N., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J., et Cohen, L. (2011). L'impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau. *Médecine Sciences*, 27(3), 236-238. <https://doi.org/10.1051/medsci/2011273236>
- Demont, E., et Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance : Approche Neuropsychologique de la Dyslexie Développementale*, 3, 245-257.

DEPP – Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (2016). *L'éducation prioritaire : état des lieux*. [https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/43875/L-education-prioritaire-etat-des-lieux-alexia-stefanou?\\_lg=fr-FR](https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/43875/L-education-prioritaire-etat-des-lieux-alexia-stefanou?_lg=fr-FR)

Desombre, C., Delaval, M., et Jury, M. (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736355>

Duncan, L., et Seymour, P. (2000). A small-to-large unit progression in metaphonological awareness and reading? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology. A Human Experimental Psychology*, 53, 1081-1104. <https://doi.org/10.1080/713755936>

Dubet, F. (2019). Inégalités scolaires : structures, processus et modèles de justice - le débat en France au cours des cinquante dernières années. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 57(2), 111-136.

Ecalte, J., et Magnan, A. (2002). The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of learning to read: A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 47-62. <https://doi.org/10.1007/BF03173204>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., et Impérial-Arefaïne, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution préparatoire au rapport Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?* Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.

Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., et Hörstermann, T. (2016). The higher the SES the better? Implicit and explicit attitudes influence preservice teachers' judgments of students. Dans C. Fields (dir.), *Stereotypes and stereotyping: Misperceptions, perspectives and role of social media* (p. 1-20). Nova Science Publishers, Inc.

Goudeau, S., et Croizet, J. C. (2017). Hidden advantages and disadvantages of social class: How classroom settings reproduce social inequality by staging unfair comparison. *Psychological Science*, 28(2), 162-170. <https://doi.org/10.1177/0956797616676600>

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., et Carroll, C. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 351-365. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0904\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0904_2)

Kherroubi, M., et Rochex, J. Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : Résultats, analyses, interprétations. *Revue Française de Pédagogie*, 146(1), 115-190. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_146\\_1\\_3101](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3101)

Millet, M., et Croizet, J. C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination. La Dispute*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378155>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2018). *Le guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download?attachment>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2019a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. [https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid\\_bo=142293](https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293)

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2019b). *Les résultats des évaluations repères de CP et CE1 2019*. <https://www.education.gouv.fr/resultats-des-evaluations-reperes-cp-et-ce1-2019-1025>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2021). *L'état de l'école*. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2020-307185>

Peltier-Barbier, M. L., Ngono, B., Amigues, R., Kherroubi, M., (2003). *Modifier ses pratiques c'est difficile*. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2003\\_num\\_44\\_1\\_1869](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_44_1_1869)



PISA (2018). *Program for International Student Assessment*. OECD.

Pit-Ten Cate, I. M., et Glock, S. (2018). Teachers' attitudes towards students with high- and low-educated parents. *Social Psychology of Education*, 21, 725-742. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9436-z>

Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. *Advances in Child Development and Behavior*, 24, 133-180. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60302-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60302-X)

Treiman, R., et Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62(3), 193-215.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2017). *Global education monitoring report : Rendre des comptes en matière d'éducation*.

Ukrainetz, T., Nuspl, J., Wilkerson, K., et Beddes, S. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 50-60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.006>

Vazeux, M., Doignon-Camus, N., Bosse, M. L., Mahé, G., Guo, T., et Zagar D. (2020) Syllable-first rather than letter-first to improve phonemic awareness. *Scientific Reports*, 10 (22130). <https://www.nature.com/articles/s41598-020-79240-y>

Wagner, R. K., et Torgesen, J. K. (1987). La nature du traitement phonologique et son rôle causal dans l'acquisition des compétences en lecture. *Bulletin Psychologique*, 101 (2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>

Ziegler, J. C., et Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

LAURENT HEN est inspecteur de l'éducation Nationale. Ses recherches portent sur le développement de la conscience phonologique. [laurent.hen@ac-reunion.fr](mailto:laurent.hen@ac-reunion.fr)

MARIA POPA-ROCH est maître de conférences à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Ses recherches portent sur les perceptions sociales des individus en raison de leurs appartenances groupales. Elle intéresse plus particulièrement aux stéréotypes et préjugés qui visent les enfants en situation de handicap à l'école. [poparoch@unistra.fr](mailto:poparoch@unistra.fr)

ODILE ROHMER est professeure en psychologie sociale à l'Université de Strasbourg. Ses recherches s'inscrivent majoritairement en cognition sociale, dans le champ des rapports intergroupes. Elle participe à plusieurs programmes visant à comprendre les mécanismes qui facilitent ou inhibent la participation sociale des personnes en situation de handicap, et plus particulièrement, l'inclusion scolaire. [odile.rohmer@unistra.fr](mailto:odile.rohmer@unistra.fr)

NADEGE DOIGNON-CAMUS est professeure en psychologie cognitive à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Ses principales recherches portent sur l'apprentissage des toutes premières relations entre l'écrit et l'oral. Elle s'intéresse également aux apprentissages des enfants en situation de handicap. [doignon@unistra.fr](mailto:doignon@unistra.fr)

LAURENT HEN is an inspector of national education. His research focuses on the development of phonological awareness. [laurent.hen@ac-reunion.fr](mailto:laurent.hen@ac-reunion.fr)

MARIA POPA-ROCH is a lecturer at the Institut national supérieur du professorat et de l'éducation at the University of Strasbourg. Her research focuses on the social perceptions of individuals due to their group affiliations. She is particularly interested in stereotypes and prejudices against children living with disabilities at school. [poparoch@unistra.fr](mailto:poparoch@unistra.fr)

ODILE ROHMER is professor of Social Psychology at the University of Strasbourg. Her research focuses mainly on social cognition in the field of intergroup relations. She participates in several programmes aimed at understanding the mechanisms that facilitate or inhibit the social participation of persons living with disabilities, and more specifically, inclusive education. [odile.rohmer@unistra.fr](mailto:odile.rohmer@unistra.fr)

NADEGE DOIGNON-CAMUS is professor of Cognitive Psychology at the Institut national supérieur du professorat et de l'éducation at the University of Strasbourg. Her main research focuses on learning the very first relationships between writing and speaking. She is also interested in the learning of children living with disabilities. [doignon@unistra.fr](mailto:doignon@unistra.fr)

# L'HISTOIRE À L'ÉCOLE, DEUX PAS EN ARRIÈRE OU UN PAS EN AVANT? NATURE DE LA PENSÉE HISTORIENNE ET ATTITUDE DIDACTIQUE À ADOPTER POUR PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DANS L'ÉDUCATION CITOYENNE<sup>1</sup>

MARC-ANDRÉ ÉTHIER *Université de Montréal*

DAVID LEFRANÇOIS *Université du Québec en Outaouais*

**RÉSUMÉ.** Faire la part de la pluralité des identités culturelles, registres de connaissances et normes épistémologiques suscite des débats en enseignement de l'histoire. Certains courants décoloniaux allèguent qu'un enseignement de l'histoire centré sur la pensée historique, définie par Seixas et d'autres, promeut une vision eurocentriste de l'histoire. Ces critiques s'appliquent à certains curriculums et historiens, non à l'opération de la pensée historique elle-même qui valorise des normes épistémologiques réfractaires à l'instrumentalisation de l'histoire. Développer la pensée historique en classe favoriserait l'autonomie intellectuelle, la pensée critique et la tolérance des élèves, contrairement à la substitution d'un récit par un autre. L'article émet toutefois des doutes sur la capacité de l'école, dans son état actuel, à fournir les conditions nécessaires à ce développement.

**HISTORY AT SCHOOL, TWO STEPS BACK OR ONE STEP FORWARD? THE NATURE OF HISTORICAL THINKING AND THE DIDACTIC APPROACH TO DIVERSITY IN CITIZENSHIP EDUCATION<sup>1</sup>**

**ABSTRACT.** Distinguishing between the plurality of cultural identities, registers of knowledge and epistemological norms has sparked debates in history teaching. Some decolonial currents argue that a history teaching centered on historical thought, defined by seixas and others, promotes a eurocentric view of history. These criticisms apply to certain curricula and historians, not to the operation of historical thought itself, which values epistemological norms that are resistant to the instrumentalization of history. Developing historical thinking in the classroom would promote students' intellectual autonomy, critical thinking, and tolerance, as opposed to substituting one narrative for another. However, the article expresses doubts about the ability of the school, in its current state, to provide the necessary conditions for this development.

Dans un article récent, Conrad et al. (2022) analysent l'effet, sur des étudiants étatsuniens en enseignement des disciplines des sciences humaines et sociales (dorénavant : SHS), des discussions spontanées qu'ont entre eux des élèves lorsqu'ils analysent collectivement des documents historiques en classe. Conrad et al. (2022) interprètent ce que les décisions mises en œuvre par deux novices, à l'occasion de leur formation pratique dans un contexte de diversités multiples,

révèlent de leurs perceptions des buts de l'enseignement de leurs disciplines, des débats en classe sur des questions socialement vives et de leur rôle comme enseignants de SHS durant ces débats.

Des questions semblables occupent désormais une place souvent centrale dans la conscience des éducateurs, en raison des répercussions scolaires de l'éruption des dénonciations qui ont réchauffé le climat sociopolitique des dernières années et fissuré certaines représentations sociales de plusieurs acteurs de divers usages publics de l'histoire<sup>2</sup>. Les murmures de nombreux groupes marginalisés tout comme leurs cris naguère assourdis se sont parfois mués en rugissements de désidérata de justice sociale, telles les revendications de *Black Lives Matter*, *Idle No More* ou *#MeToo*, et ont remis sur le devant de la scène la contestation d'une interprétation dominante de l'histoire, aux États-Unis, au Canada et ailleurs. Alors que persistent tant d'injustices invétérées et intersectées, maints éducateurs se demandent comment les dominés peuvent se donner les moyens de s'émanciper et quelles contributions eux-mêmes (qu'ils s'identifient ou non comme opprimés) peuvent apporter aux luttes pour l'équité. Ce texte ne prétend pas répondre à ces questions brûlantes ni faire le point sur les cadres sociaux de la mémoire, les types d'histoire (enseignée, profane, publique ou savante), la sociologie du curriculum ou la reproduction scolaire des inégalités sociales. Son ambition se limite à examiner tant la cohésion factice des pratiques sociales (de recherche) dans le champ disciplinaire de l'histoire que l'amalgame de celles-ci à des usages politiques et scolaires intéressés de l'histoire. Or, cette double confusion peut rendre coupables par association les démarches de recherche manifestées notamment par des historiens. Cela augmente le risque que les enseignants en SHS voulant aider leurs élèves à s'émanciper ne les fassent pas s'exercer à des pratiques dont ceux-ci pourraient pourtant se servir à cet effet. Nous espérons donc contribuer à nourrir la réflexion de ces enseignants sur leurs choix didactiques et les implications de ceux-ci pour la formation des citoyens des temps actuels et futurs.

Selon Ségal (1992), la pensée historique (dorénavant : PH) consisterait en une activité par laquelle un sujet étudie (voire forme) un objet du passé (ou au moins en partie du passé) à partir des traces (de l'objet) qu'il repère ou convertit en sources (archives, artefacts, écofacts, témoignages, etc.). Le sujet investit dans cette pratique complexe, interprétative et métacognitive ses habiletés intellectuelles, tout comme ses affects et représentations sociales, sciemment ou non. Il s'agit donc moins de démarches algorithmiques, de méthodes liées à une forme scolaire, de normes explicites, de procédures formelles ou de techniques précises que d'un rapport réflexif au savoir habituel dans un champ scientifique (Bourdieu, 1976) nommé « histoire ». Wertsch (1997) ajoute que cette pratique se fait par la médiation d'outils socioculturels avec lesquels interagit l'historien. Pour Holt (1995), penser historiquement, c'est certes mener, à partir de résidus du passé, cette enquête reposant sur la pensée critique, mais c'est d'abord poser des problèmes (eux-mêmes historiquement – donc culturellement, politiquement,

socialement... — situés), y compris ceux touchant des questions aussi actuelles que le racisme. Wineburg (2018) décrit trois stratégies de problématisation des « textes » (écrits, iconographiques, monumentaux, sonores, etc.) qu'il associe à la PH et nomme des euristiques : indexer (qui dit quoi à qui et pourquoi, par exemple), contextualiser (que savoir pour situer ces messages — directs ou indirects, volontaires ou involontaires — dans leur époque et leur donner du sens) et corroborer (quelles sources et interprétations peuvent être croisées) (voir aussi Wineburg et Wilson, 2001). Suivant Lee (2005), Seixas et Morton (2013) décrivent plutôt différents concepts soutenant cette PH et aidant les élèves à examiner le passé de façon critique, qu'Osborne (2013) résume ainsi :

[Comprendre] comment les historiens effectuent des recherches sur l'histoire, puis l'écrivent; la nature des faits et arguments historiques; pourquoi certains arguments historiques sont plus satisfaisants que d'autres; quels critères permettent d'en juger; comment les historiens utilisent les données pour élaborer des récits et des interprétations historiques. (p. v)

Ces auteurs ont en commun de se baser sur des pratiques en histoire (mais cela aurait pu être en anthropologie, en sociologie, etc.) pour mettre de l'avant des concepts et stratégies qui alimentent une stratégie d'enquête. Or, des avis fort différents s'expriment depuis longtemps sur la PH et s'inscrivent, pour simplifier, en deux figures diamétralement opposées.

Ainsi, Cutrara affirme que la PH (sans incriminer directement un modèle savant ou scolaire spécifique) réduit l'espace disponible pour « développer le respect et l'ouverture à la vérité » (2018, p. 251, trad. libre), qu'elle a été conçue pour « éluder les questions politiques délicates » (2020, p. 58, trad. libre) et qu'elle « impose une grammaire de la colonisation » (2018, p. 253, trad. libre). Par ailleurs, Smith (2021/1999) ajoute qu'un ensemble d'idées inhérentes à la modernité occidentale et corrélées à des croyances impérialistes à propos de l'Autre, vu comme « primitif, simple et émotif » (p. 34, trad. libre), caractérisent le discours historique. Tout se passe comme si historiens et didacticiens appliquaient et promouvaient ce type d'histoire, son axiologie, son épistémologie, son ontologie et ses produits historiographiques racistes.

Inversement, pour Laville (1988) ou Ségal (1990), eu égard à l'accent que met la PH sur la problématisation, le débat ou les perspectives multiples et contradictoires, initier les élèves à la PH est une manière prometteuse de les intéresser au monde d'aujourd'hui et à sa complexité aussi bien que de développer leur pensée critique, c'est-à-dire une pensée s'interrogeant sur ses assises ou conséquences, comme sur celles des autres discours, et acceptant la révision au besoin (Gagnon et al., 2018). En somme, pour eux, si l'histoire devait nuire à la formation d'esprits autonomes et critiques, elle n'aurait d'histoire que le nom et ne devrait pas être enseignée.

Ces deux tendances générales trouvent des réponses antagoniques à trois questions sur la PH : (1) promeut-elle davantage la compréhension des questions

du passé ou du présent; (2) accorde-t-elle plus d'importance à la pertinence pour la qualification ou à la signification pour les élèves; (3) favorise-t-elle plus l'énonciation et l'intégration aux structures sociales ou leur dénonciation (Conrad et al., 2022)? L'importance de cet ensemble de questions transcende les frontières des entités politiques, comme le Canada, les États-Unis ou le Québec, issues d'une conquête coloniale; elle revêt même un caractère universel, dans la mesure où ces trois questions portent moins sur de mauvaises applications que sur la nature de la PH. En effet, la PH serait partout condamnable s'il s'avère que l'eurocentrisme — ou pire : le racisme — est consubstantiel à l'épistémologie de la PH et « fixe les règles pour consigner par écrit du récit statique et exclusif [émanant] du pouvoir » (Cutrara, 2018, p. 266, trad. libre) ou que l'approche disciplinaire (donc l'enseignement centré sur le développement de la PH) met nécessairement l'accent « sur le passé plutôt que le présent, le contenu académique plutôt que la pertinence perçue par les élèves et la critique plutôt que la participation » (Conrad et al., 2022, p. 2, trad. libre). Les réponses à ces questions pourraient aider chacun à déterminer, selon ses propres positions institutionnelles, politiques ou sociales, s'il est approprié d'enseigner la PH aux élèves.

Cet article explore ces trois questions. Pour ce faire, la première section pose tout d'abord la thèse — souvent émise — de l'opposition entre, d'une part, la PH et, d'autre part, l'accueil de la diversité des modes de connaissance et la formation de la pensée critique. Elle les reprend, sans juger tout de suite de leur exactitude : *audit alteram partem*. La deuxième section esquisse l'image que la pratique d'historiens classiques trace de leur épistémologie de l'histoire et ce que cela implique pour la PH. La dernière section dégage de recherches récentes en didactique des SHS des conditions qu'il s'agirait de réunir pour qu'une approche disciplinaire respecte les divers discours de vérité qui coexistent, tout en favorisant l'autonomie intellectuelle des élèves et leur agentivité (au sens où les agents font l'histoire par leurs actions intentionnelles, non pas « [...] arbitrairement, dans les conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé » [Marx, 1997/1852, p. 13]).

## LA PENSÉE HISTORIENNE COMME OBSTACLE À LA DIVERSITÉ ET À LA JUSTICE SOCIALE

Nombreux sont les chercheurs ayant attesté, décortiqué, illustré et récusé différents travers de l'histoire, comme sa fausse neutralité ou son particularisme déguisé en universalisme : de Simiand (1960/1903) ou Bloch et Febvre (1929) jusqu'à Noirielle (1996) et Prost (1996) ou Subramanyan (2002), Ferro (1985), Ginzburg (2010/2006) et Zancarini-Fournel (2016), en passant par Marrou (1975/1954), Carr (1996/1961), Thompson (1966), Wachtel (1967), De Certeau (2011/1974), Thompson (2005/1975) et surtout Chesneaux (1976), les critiques disciplinaires de l'histoire savante sont disparates, nourries, récurrentes... et séculaires. Nous ne les récapitulerons pas, nous concentrant davantage sur les trois objections

portées notamment par les courants décoloniaux, qui les réactualisent à leur manière et que nous avons énumérées. Du reste, le nombre des variantes de ces trois propositions surpasse déjà ce dont nous pouvons traiter ici. Nous avons donc résolu, par souci de brièveté et de clarté, de présenter les caractéristiques communes de chacune de ces trois catégories, telles que Cutrara (2020) et Smith (2021/1999) les exposent, tout en étant conscients que réduire les modalités caléidoscopiques d'une même objection à leurs caractéristiques communes les plus simples nous expose au risque de faire abstraction des contradictions, de la complexité et des nuances.

Tout d'abord, la PH survaloriserait la compréhension du passé, qu'elle présente comme neutre, aux dépens des questions d'aujourd'hui. Or, la science n'étant pas autonome ni politiquement impartiale dans ses choix thématiques, ses corpus ni ses méthodes, la prétention d'objectivité d'un enseignement disciplinaire basé sur l'analyse des sources primaires écrites conforterait le néolibéralisme et le racisme en feignant de dépolitiser le curriculum, voire saperait la conscientisation des opprimés et leur volonté de participer aux réformes pour la justice sociale (Cutrara, 2020). Cependant, quel enseignant d'histoire peut encore croire que le Canada a un passé noble (Wallace-Casey, 2022), alors que les personnes dont l'espérance de vie est la plus courte (10 à 15 ans de moins que la moyenne), les conditions économiques les plus précaires, le taux de suicide le plus élevé, entre autres indicateurs, font souvent partie des Premières Nations (Sawchuk, 2020) et que ces inégalités sociales contemporaines s'expliquent par des actes politiques anciens (et récents), comme l'esclavage, la dépossession des territoires, la création des réserves et pensionnats, entre autres héritages coloniaux (Beaulieu, 1997; Coulthard, 2021; Delâge, 1985; Delâge et Warren, 2017; King, 2017/2012)?

Ensuite, toujours selon Cutrara (2020), la PH se centrerait sur la pertinence du contenu curriculaire et du magistral. Cela se ferait aux dépens du développement des élèves et de ce qui a un sens pour eux. La PH se focaliserait en outre sur des modes de connaissance occidentaux. Cela aurait pour effet de dévaloriser d'autres types de savoirs et de sources, ceux de la tradition orale, du folklore, des mythes, en particulier en regard des critères de validité de celles-ci, de leurs méthodes et de leur portée (Conrad et al., 2022; Smith, 1999/2021)<sup>3</sup>.

Enfin, la PH favoriserait l'adhésion à une vision téléologique de l'histoire (souvent centrée sur la trajectoire linéaire, monofactorielle et univoque d'un progrès, lui-même souvent d'abord défini par rapport à la technologie actuelle [Seixas, 2000]), ainsi qu'aux valeurs coloniales et à l'intégration des élèves aux structures sociales qui portent celles-ci, les opprimés étant amenés à se définir selon des critères accessoires et arbitraires qui les opposeraient faussement les uns aux autres et identifieraient (erronément) certains d'entre eux à leurs oppresseurs communs.

La profusion hétéroclite d'historiens qui récusent l'histoire-bataille et la « grande histoire » au bénéfice d'histoires par, pour et sur les « autres » (notamment Bouchard, 1996; Boudon, 2016, 2017; Brunet, 1966; Finley, 1984; Foner, 1941;

Genovese, 1989/1961; Hobsbawm, 1959; James, 1983/1938; Monteil, 1840; Perrot, 1957; Singaravélou et al., 2020; Trudel, 1960; Yellen, 1936; Zemon Davies, 1979/1965; Zinn, 1964) conteste depuis longtemps cette contradiction putative entre la pensée critique et la PH.

Leur récusation des discours narratifs promotionnels (et de leurs usages et effets idéologiques) androcentrés, eurocentrés, etc., repose sur des observations empiriques que de nombreuses recherches en éducation (complétant les analyses initiales comme celles de Dewey [2001/1927], Freire [1974] ou Giroux [1978]) ont étayées à propos d'activités que les programmes d'études s'abusent souvent à prendre pour de l'histoire. De façon stable depuis plus de 50 ans, ces recherches internationales concèdent que, dès le 19<sup>e</sup> siècle, des buts nuisibles au développement de la pensée critique et des contingences pratiques ont présidé à l'institution d'un enseignement de l'histoire aux finalités identitaires et patrimoniales exogènes (et incompatibles) à la PH (Chervel, 1988; Citron, 1987; Lefrançois, Éthier et Demers, 2009; Thiesse, 2001/1999; Snyders, 1965), que ces finalités perdurent dans les programmes d'études (Audigier, 1995; Moreau, 2006), qu'elles reposent sur des pratiques d'enseignement tributaires du récit magistral (Boutonnet, 2017; Cuban, 2020; Demers, 2019; Fallace, 2022; Levstik, 2008) confortées ou contraintes par des représentations sociales communes à de nombreux enseignants (comme l'incapacité imaginaire des élèves à enquêter) (Arias-Ferrer et Egea-Vivancos, 2019; Demers et Éthier, 2013; Lanoix, 2019; Lanoix et Moisan, 2022; Moisan, 2019; Moreau, 2017) et par des manuels (Amalvi, 1984; Baquès, 2007; Carbonell, 1978; Choppin, 1980; Carrasco et Miralles Martínez, 2016; Dalongeville, 2001; Éthier, 2000; Éthier et al., 2013; Lefrançois et al., 2010; Vincent et Arcand, 1979) ou des examens uniformes mettant l'accent sur la rétention des connaissances (Déry, 2019; VanSledright, 2014).

Déjà en 1984, Laville concluait d'une synthèse des écrits savants en éducation que l'étude de l'idéologie des manuels d'histoire était déjà alors l'un des champs de recherche les plus moissonnés depuis les vingt précédentes années et qu'elle montrait bien que l'école sert à légitimer et perpétuer les rapports sociaux, ce que signalaient également d'innombrables recherches sur les idéologies dans les manuels menées dès les années 1960 (et même avant, par exemple : Sévigny, 1956) dans de nombreux autres pays. Tout en regrettant la place congrue réservée à l'époque aux recherches sur les pratiques de prescription, de construction, de diffusion, de réception ou d'assimilation du savoir de ces ouvrages et leur itinéraire accidenté qui relève de la transposition didactique (Chevallard, 1985), il donnait l'exemple d'une bibliographie étatsunienne de quelque 500 titres (à ce moment-là) sur la question dont les trois quarts étaient consacrés à l'image que les manuels véhiculent de certains groupes ou à l'absence de divers mémoires, phénomènes et thèmes. Laville notait aussi que ces recherches, dans les nombreuses sociétés étudiées, indiquent que les manuels d'histoire privilégient « la version de l'équipe [sociale] gagnante » locale contemporaine – celle dont



il faut respecter l'ordre social et à laquelle il faut s'identifier, quelle qu'elle soit (il peut s'agir des colonisateurs, des hommes, des patrons, etc., un attribut n'en excluant pas toujours un autre) – et que la structure des manuels scolaires demande à leurs lecteurs qu'ils adoptent une posture de consommation et de croyance (d'un récit), et non de problématisation ou de production (d'un récit ou d'autre chose). La recherche a continué de le confirmer, et ce, dans toujours plus de pays, à propos de groupes toujours plus variés, comme l'indiquent Choppin (2008) et les centaines d'entrées ajoutées depuis dans la base étatsunienne de données ERIC, entre autres (Gómez-Carrasco et al., 2022).

D'après Apple (1993), dans la suite de ses analyses des années 1970-1980 (et un peu à la manière de Bourdieu et Passeron [1964], Bowles et Gintis [1976] ou Beaudelot et Establet [1971]), ce que les curriculums considèrent être du savoir légitime est toujours sociopolitique, les prescriptions des curriculums étatsuniens masquant la diversité (d'ethnies, de genres, etc., dont les découpages sont contingents et socialement déterminés, et non naturels, quoique souvent essentialisés) et ne se préoccupant de celle-ci que pour l'intégrer à la culture hégémonique. En somme, les contenus plus inclusifs perpétuent l'assimilation des valeurs des classes dominantes. L'enseignement apologétique du récit national dans les cours d'histoire en témoigne. On demande aux élèves d'assimiler des connaissances déclaratives sur les grands événements politiques et de croire qu'un noyau de personnes, surtout des hommes, pourvoit aux transformations politiques, économiques et sociales, même si on intègre à ce noyau de nouveaux personnages pour refléter la diversification de l'élite. Certaines représentations sociales enseignantes et les pratiques qui en procèdent (comme donner préséance, sur la conduite d'un débat pertinent, au cumul d'une masse de notions descriptives et simples vues comme préalables [Lanoix et Moisan, 2022; Tutiaux-Guillon, 2015]) favorisent des finalités normatives, patrimoniales et culturelles exacerbant la détraction des personnes marginalisées (Demers, 2019). Reisman et al. (2020) notent en outre que des enseignants étatsuniens évitent de traiter d'enjeux raciaux en salle de classe pour prévenir les conflits. D'autres représentations et pratiques, telle l'application mécanique des démarches associées à la PH, limiteraient la démarche critique à ses aspects locaux et techniques ou stériliseraient les débats et rehausseraient peu le niveau de réflexivité (Doussot et Vézier, 2015; Elmersjö et Zanazanian, 2022; Jay, 2021; Moisan, 2017; Seixas, 2000).

En somme, selon Cutrara (2020) et plusieurs autres, l'école (1) confine ses enseignants dans une cage normative n'accordant de la valeur qu'à un mode de pensée qui écarte les sources pertinentes (orales, entre autres), (2) entérine des connaissances ciblées à des fins patrimoniales et (3) occulte les controverses, notamment celles portant sur les causes systémiques des injustices. Cependant, en raison de la diversité des démarches d'enquête en histoire transposables en classe, tous n'en concluent pas que la PH soit congénitalement porteuse de ces tares.

CE QU'EST L'HISTOIRE SAVANTE ET COMMENT ELLE SERT — SANS ÊTRE SERVILE —  
LA JUSTICE SOCIALE : QUELQUES ÉCHANTILLONS

Alors que l'histoire des vainqueurs ne voit qu'un seul côté, le sien, celle des vaincus doit, pour comprendre ce qui s'est passé, prendre en compte les deux côtés. (Hartog, 2000, p. 6)

Si les curriculums sont eurocentrés parce que les historiens le sont nécessairement dans leurs processus comme dans les conclusions, aucune autre transposition critique ou émancipatrice de la PH ne se peut. Cette négation de l'intérêt de penser la transposition nous paraît infondée, comme nous nous emploierons à l'expliquer ici.

À l'inverse de l'hypothèse qu'avance Smith (2021/1999), la plupart des historiens ne prétendent en effet plus depuis longtemps que les faits parlent d'eux-mêmes ou ne demandent qu'à être cueillis et mis en ordre. Ils ne croient pas non plus que les archives et les autres écrits sont les seules sources d'information, que leur travail se réduit à l'évocation d'un passé mort ni que l'abjection d'hier légitime l'abjection d'aujourd'hui. Ils soutiennent même que leur pratique génère l'objet historique et les sources, que leurs questionnements dépendent de leur système de valeurs et de leur inscription dans leur temps. En outre, ils considèrent que l'étude du passé ne peut séparer celui-ci du présent et qu'elle sert la compréhension des questions actuelles, tout comme l'observation des règles de rigueur qu'elle se donne pour produire du savoir n'empêche ni d'analyser des questions politiques en suivant ces règles, ni de tirer de ce savoir ses propres conclusions et, par suite, de s'opposer à des rapports sociaux injustes, par exemple, ni non plus d'avoir ses propres biais. Enfin, si plusieurs d'entre eux ont durablement communiqué à l'autel idéologique de la discrimination, de l'exploitation ou de l'oppression, plus rares sont aujourd'hui ceux qui défendent de telles idées dans leurs écrits savants : eux aussi sont les enfants de leur temps, en l'occurrence celui des luttes antiimpérialistes, féministes, etc. (Symétriquement, cela n'a pas empêché et n'empêche toujours pas des historiens de soutenir un « camp adverse » ni les « belligérants » de produire des plaidoyers *pro domo*.)

Ainsi, pour Moniot (1974), les historiens fabriquent l'histoire et le font à leur image, ne serait-ce que parce qu'ils posent leurs questions, manient leurs concepts et méthodes. Ils ne détiennent pas le monopole et ne sont pas les canaux de la transmission directe de l'information sur le passé, qu'ils ressusciteraient de façon neutre et tel qu'il était (comme l'espéraient les héritiers historicistes de Ranke ou positivistes de Comte [White, 1986]), mais des auteurs à la cécité et la vue affectées par les postures, structures et conjonctures (culturelles, économiques, politiques, sociales...) historiques et actuelles :

Il y avait l'Europe, et c'était toute l'histoire. En amont et à distance, quelques « grandes civilisations », que leurs textes, leurs ruines, parfois leurs liens de parenté, d'échanges ou d'héritage avec l'Antiquité classique, notre mère, ou l'ampleur des masses humaines qu'elles opposèrent aux pouvoirs et au regard européens, faisaient admettre aux marges de l'empire de Cléo, aux bons soins

d'un orientalisme féru de philologie et d'archéologie monumentale, et voué, souvent, à l'ostension des « invariants » spirituels. Le reste : des peuplades sans histoire, comme en tombaient d'accord l'homme de la rue, les manuels et l'Université.

On a nous a changé tout cela. Depuis dix à quinze ans, par exemple, l'Afrique noire entre en force dans le champ des historiens. Qu'est-ce qui a rendu cela possible?

[...] La lutte anticoloniale a retourné les « arguments » qui légitimaient la sujétion. (Moniot, 1974, p. 149, 151)

Plusieurs critiques adressées, par des essayistes ou tribuns, à l'historiographie savante et scolaire prennent le contrepied des critiques énoncées par l'approche décoloniale et la vouent aux gémonies. Elles soutiennent que le développement de la PH à l'école se détache (à tort) de la pertinence scolaire et promeut la compréhension des questions du présent au lieu de celles du passé; que la production historiographique savante et sa transposition scolaire méprisent l'histoire politique nationale et prétendent qu'elle embrigade inexorablement, n'ont de considération que pour des histoires accessoires, partisans et spécifiques (des Autochtones et francophones au Canada; des Bretons en France; des femmes, immigrants, noirs et ouvriers partout, etc.; culturelle, sociale, etc.); qu'elles sont antipatriotiques, éclectiques, postmodernes et relativistes; qu'elles empêchent la nation (celle de l'énonciateur) d'accomplir sa destinée (démocratique, pacifiste, etc.) manifeste, voire qu'elles entraînent le déclin de la civilisation (Cheney, 1994; Granatstein, 1998; Zemmour, 2010). Il n'y a donc pas d'unanimité dans les usages (sociaux) de l'histoire, mais des tensions qui reflètent les rapports sociaux contradictoires d'aujourd'hui.

D'autres, plus circonspects et paisibles, déplorent néanmoins l'effritement de l'histoire (savante, en l'espèce) des grands événements et personnages politiques ou des thèmes liés à la nation :

L'offre de cours des départements d'histoire québécois néglige les grands événements de notre histoire nationale. Nos départements francophones ne disposent d'aucun spécialiste de la guerre de la Conquête [de la Nouvelle-France par l'Angleterre, 1754-1763], des Rébellions de 1837 ou de l'histoire constitutionnelle du Québec. Le financement fédéral de la recherche en histoire [...] n'incite guère les chercheurs québécois à consacrer leurs recherches à l'histoire politique et nationale du Québec. Les thèmes de recherche sur lesquels travaillent actuellement les historiens universitaires spécialisés sur le Québec montrent un intérêt marqué pour l'histoire sociale et culturelle. [...] 575 mémoires de maîtrise et 141 thèses de doctorat en histoire ont été produits depuis 1995 dans nos départements francophones. Après avoir analysé les titres de ces recherches, nous pouvons affirmer que 22 % des mémoires et des thèses d'histoire réalisés depuis 1995 portaient sur un personnage ou un événement marquant de notre histoire nationale. Si l'on donne à l'histoire nationale un sens large, qui englobe les grands événements et personnages, mais ne s'y réduit pas, on constate que 35 % des mémoires et 33 % des thèses traitaient de la question nationale (Bédard, 2011, p. 5).

Pour nombre de ces critiques (anciennes et récentes), comme l'ont montré Blanc, Chéry et Naudin (2016), Petitclerc (2016), Le Glaunec (2020) ou Zimmerman (2022), l'histoire (savante et scolaire) pêcherait par prosélytisme « diversitaire » (Bock-Côté, 2021), entre autres. Les polémiques publiques d'historiens sur l'actualité ne sont ni exceptionnelles ni neuves ou régionales, comme en témoigne la pluralité des opinions des Newton Gingrich, Pierre Nora et Gioacchino Volpe ou des Micheline Dumont et Pierre Vidal-Naquet, et elles peuvent faire preuve de sérieux tout en étant engagées. Ainsi, à l'automne 1957, lorsqu'il apprend la disparition et le décès de Maurice Audin, un militant anticolonialiste arrêté par les militaires français pendant la bataille d'Alger, l'historien Vidal-Naquet entreprend une enquête circonstanciée sur cet évènement. Le classiciste rend compte de son travail dans un ouvrage paru en 1958. Il y analyse, pièces à l'appui, les conditions d'arrestation et de détention d'Audin. En bon historien, il rapporte sobrement et rigoureusement les faits pertinents le plus fidèlement possible, croise les témoignages et montre que la thèse officielle « contient un nombre inacceptable d'invéraisemblances et de contradictions » (Vidal-Naquet, 1989/1958, p. 103). Entre 1980 et 1987, ce même historien intervient encore dans la cité, cette fois contre l'imposture « révisionniste », qui tente de réhabiliter le fascisme en niant que le régime nazi et ses complices aient voulu perpétrer un génocide, que des chambres à gaz aient existé ou que près de six millions de Juifs d'Europe aient été tués entre 1939 et 1945. Malgré les brimades qu'il subit alors, Vidal-Naquet (2005/1987) publie cinq articles (dont « Un Eichmann de papier ») et les réunit dans *Les assassins de la mémoire*; il y décortique avec précision ce mensonge et ses mécanismes, et l'infirme. Il ne s'agit pas du seul historien engagé, tant s'en faut : ils abondent même, en commençant par Lorenzo Valla! Nul besoin de multiplier, donc, les exemples d'usages de la PH pour critiquer la fabulation, la fiction, la forgerie, la fraude... Dans chaque cas, ce n'est pas l'histoire qui s'engage de façon normative, mais des historiens singuliers qui multiplient les mises en garde contre les biais d'attribution ou de confirmation, par exemple, qu'ils décrivent ou non leurs pratiques comme de la PH.

En somme, bien que l'histoire savante décrite par Battiste (2000), Conrad et al. (2022), Cutrara (2018, 2020), Smith (2021/1999) ou Tyson (1998) existe, comme nous l'avons rappelé plus haut, et que l'itinéraire de l'histoire savante soit complexe et contradictoire, la PH exercée par certains historiens ne ressemble guère à cette image d'Épinal inversée, car l'histoire (scolaire et savante) est fluide et plurielle. Du reste, maints historiens reconnaissent sans peine que cette pluralité sociale et temporelle dément l'axiome d'un progrès de la pensée et de la critique. La diversité des hésitations, contextes, intérêts, déterminismes et libertés marquent l'histoire de l'histoire, dont les frontières sont contingentes et poreuses (notamment avec d'autres champs du savoir, comme l'annonçait le sous-titre du tome 2 de *Faire l'histoire*). Les trois attributs dénoncés par Cutrara et d'autres ne caractérisent donc pas la PH, qu'elle soit définie par Seixas (2000) ou par Wineburg (2001).

## DÉFENSE ET ILLUSTRATION DE LA PENSÉE HISTORIENNE TRANSPOSÉE

L'effet – favorable sur le développement de la pensée critique des élèves ou sur leur ouverture d'esprit, entre autres – de l'examen en classe de controverses, débats historiographiques, questions socialement vives ou d'activités de critiques de sources, par exemple, a été analysé par d'innombrables auteurs (Barton et Ho, 2021; Callahan et al., 2015; Ellis et Vincent, 2020; Freedman, 2020; Gronostay, 2016; Hess, 2009; Hess et McAvoy, 2009; Jahr et al., 2016; Kuhn et Crowell, 2011; McCully, 2006; McGregor, 2017; Metro, 2020; Ormond, 2011; Panissal et al., 2016; Parker, 2010; Reinhardt, 2016; Reisman et al., 2020; Tupper, 2014; Waterson, 2009; Yeager Washington et Humphries, 2011).

Il en ressort notamment que prendre en compte la diversité dans l'éducation citoyenne et développer la pensée critique ne sont pas une mince affaire. Il faut confronter des représentations bien enracinées : plusieurs élèves et enseignants attribuent à l'ignorance ou à l'infériorité intellectuelle les comportements et mœurs anciens différents des leurs ou qu'ils ne s'expliquent pas ou voient les individus comme les seuls agents et les groupes comme des bénéficiaires passifs ou encore ne voient que les rapports individuels, pas les rapports économiques ou sociaux (Arias-Ferrer et Egea-Vivancos, 2019; Ashby et Lee, 2001; Barton, 1997; Barton et Levstik, 2004; Dalongeville, 2001). Dans ce contexte, les idées sur la transposition didactique de la PH mises de l'avant depuis 30 ans par Peter Seixas (et d'autres avant, avec, en parallèle de ou après lui, comme Dalongeville, 2001) nous paraissent devoir être prises au sérieux, et non caricaturées ou critiquées de façon superficielle, afin de les rejeter au prétexte qu'elles porteraient une attention insuffisante à la nature interprétative de l'histoire ou aux interrelations dynamiques entre le passé, le présent et le futur.

Poser aux élèves des questions suscitant la réflexion est un élément intégral de notre approche de l'enseignement de l'histoire. Des questions efficaces devraient les pousser à se pencher sur le passé de façon plus active. Les questions d'enquête exigent davantage que retenir des informations ou chercher des solutions. Elles demandent qu'on se débâte avec les faits, qu'on pèse les différentes options et qu'on fasse des interprétations. Donc, nous posons de grandes questions qui demandent des réponses et proposons des problèmes pertinents à résoudre. Ces questions, intégrées dans le déroulement de la leçon, peuvent, selon les cas, alimenter des discussions, des analyses ou même des leçons entières. Dans le processus, nous guidons les élèves, mais sans éliminer la nécessité d'employer leur créativité ou de débatter. Comme les concepts de la pensée historique, une approche basée sur l'enquête prend pour modèle les questions posées par Brook sur les origines de la mondialisation ou celles soulevées par Carlson au sujet de l'identité des Premières Nations, et les ramène à une échelle adaptée à un niveau accessible aux élèves. (Seixas et Morton, 2013, p. 9)

Les travaux de Seixas (2017) et d'autres mettent donc en relief plusieurs contraintes, limites et obstacles didactiques au développement de l'autonomie intellectuelle et de la pensée critique des élèves comme de leur agentivité en acte

et de la tolérance qui seraient les corollaires de ce développement et du respect des divers discours de vérité qui coexistent. Parmi ces limites, outre celles déjà citées, comme la réification de la méthode ou son effet superficiel et transitoire, sur le rapport au savoir des élèves (Demers et Éthier, 2013; Doussot, 2018a, 2018b; Gómez Carrasco et Miralles Martinez, 2016; Jay, 2021; Maddox et Saye, 2017; Moisan, 2017), notons le manque d'outils ou l'impression qu'ont des enseignants d'être incompetents ou imposteurs (Beghin et al., 2020; Brunet et al., 2019; Scott et Gani, 2018).

Cependant, les différentes « écoles » de recherche sur la PH, en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni (selon le classement de Seixas, 2017) ou aux Pays-Bas ayant testé des enseignements qui mettaient la PH en leur centre montrent aussi qu'un enseignement basé sur la problématisation, le débat de preuves et d'autres éléments d'un enseignement disciplinaire peut être signifiant pour les élèves et développer leur agentivité, leur autonomie intellectuelle, leur pensée critique, leur tolérance ou leur réflexivité.

Par exemple, les travaux récents de Bickford et Clabough (2020), Colley (2019), Hughes (2022), Reisman (2012), Schocker (2021), Varga et al. (2019) ou Wissinger et al. (2021) pointent tous en direction d'un usage des documents en histoire comme interprétations ou preuves à critiquer et peser à partir d'une question politique actuelle qui nécessite une mobilisation authentique de la PH.

#### QUE FAIRE POUR ENSEIGNER DANS UN MONDE EN RUINES : REMPLACER UNE HISTOIRE NARRATIVE EN FAILLITE PAR UNE AUTRE OU LUTTER POUR L'ESSOR D'UNE HISTOIRE CRITIQUE ?

Le clin d'œil que cet intertitre fait à Febvre (1920) s'explique par ces mots : « L'histoire qui sert, c'est une histoire servie. [...] La vérité, nous ne l'amenons point, captive, dans nos bagages. Nous la cherchons » (p. 4).

Au Québec (Boutonnet, 2017; Cardin, 2021), les programmes actuels d'études de l'histoire gardent la marque des curriculums créés aux 19<sup>e</sup> ou 20<sup>e</sup> siècles en Amérique et en Europe pour enseigner aux citoyens « leur » identité nationale et valider en général l'ordre économique, social et politique du moment, au profit inavoué des élites locales qui sélectionnaient du passé ce qui leur convenait, pour découper des communautés imaginées à leur ressemblance et leur fabriquer un passé spécifique laudatif (Anderson, 1996; Thiesse, 2001/1999). Les enseignants d'histoire ne peuvent ignorer ni ce penchant de l'histoire scolaire, ni les démentis que l'histoire savante oppose au roman national, ni l'existence de nombreux choix didactiques pouvant appuyer le développement de la pensée critique des élèves et la prise en compte de la diversité des mémoires comme des méthodes, ni les capacités des élèves de réaliser ces apprentissages et de les utiliser hors de la classe pour clarifier leurs idées et intérêts, voire pour opposer la force des arguments aux arguments de la force culturelle, économique, politique ou sociale. Certes, l'arme de la critique ne peut suppléer la critique des armes,

dirions-nous en paraphrasant Marx (1975/1843), mais une idée se répandant dans une population devient une puissance matérielle.

Comment, dans ces circonstances, prendre en compte les évolutions sociales liées à la pluralité des identités culturelles, des registres de connaissances et des normes épistémologiques... tout en évitant Charybde et Scylla, l'effacement des luttes des opprimés et l'instrumentalisation de l'histoire? Il faudrait développer l'agentivité, l'autonomie intellectuelle et la pensée critique. Chacun sait sans doute que cette solution simple en apparence ne l'est pas du tout : la recherche montre même qu'elle est en fait très difficile à mettre en pratique et n'a rien d'une panacée. En effet, un objet du passé – surtout s'il est toujours porteur de débats socialement vifs – à partir de traces peut être étudié de multiples manières, hélas pas toutes complexes, interprétatives... L'emploi mécanique de la PH farde d'une réflexivité creuse et usurpée des procédures vidées de leur sens, tel un Procuste préparant un lit sur lequel coucher les débats, les sources, les interprétations qui sont faciles à utiliser ou qui confortent le (nouveau) récit qu'on veut imposer...

La fausse simplicité de cette solution a toutefois le mérite de rappeler que les attaques contre la PH visent la mauvaise cible : il faut mettre de l'avant une histoire comme matière à penser (PH), et non comme matière à panser (narratif), quel que soit ce prêt à penser. Passer de l'historiographie au curriculum ou de la pratique savante à la pratique scolaire, comme s'il y avait identité entre les deux, en faisant l'économie de la complexité historiographique (ses débats, problèmes, rapports au savoir) conduit à un faux dilemme (l'impasse ou la mémorisation de la « bonne » interprétation) plutôt qu'à travailler la transposition des conditions (épistémiques, sociopolitiques, etc.) et moyens (concepts, euristiques, etc.) qui permettent aux opprimés (et aux autres) d'engager et de mener rigoureusement et sereinement leurs débats historiographiques.

Les diverses pistes de solution mises à l'épreuve par des chercheurs fournissent quand même des indications dont on peut et doit tenir compte, car elles ont des effets heureux sur les élèves, comme le montraient déjà en 1993 Pontecorvo et Girardet (Lefrançois et Éthier, 2008).

Néanmoins, il faut encore se demander si, au-delà des cas anecdotiques ou épisodiques, la forme scolaire est compatible avec le développement de l'autonomie et de la pensée critique plutôt qu'avec la reproduction des relations sociales. Comme le rappelait encore tout récemment l'historien et journaliste Nadeau (2022),

[l']école n'abolit pas les inégalités. Au contraire, elle les reconduit. Quand bien même chacun irait à la même école, avec les mêmes professeurs, les distinctions des divers groupes sociaux seraient encore là, sous le grand chapiteau de la société de consommation. Un enfant, selon le capital culturel et économique dont il dispose à la maison, ne se trouve pas dans une situation d'égalité du seul fait qu'il a les mêmes professeurs et la même école que les autres. Pour connaître une école plus juste, il faut d'abord réformer la société (p. A3).

Si cette situation sociale ne dispense pas les éducateurs de tenter de faire partie de la solution plutôt que du problème, la situation scolaire n'autorise pas non plus les citoyens qui s'identifient aux exploités et aux opprimés à renoncer aux changements politiques qui s'attaquent à la racine du problème : pour se libérer du colonialisme, du racisme, du sexisme, il ne suffit sans doute pas d'informer les bénéficiaires de ces pratiques de leur nocivité plus générale. Il se pourrait qu'il faille que ceux qui vivent ces injustices débattent des causes et moyens pour extirper les racines sociales communes actuelles de ces maux spécifiques, tout en s'opposant avec constance à chacun de ceux-ci, s'unissent au-delà de leurs différences apparentes... et agissent (en tout cas, nous ne connaissons pas d'exemples d'éradications d'injustices ayant procédé autrement). Si ces racines communes plongent dans un système social qui crée une école à sa ressemblance, qui récupère, produit et reproduit au quotidien diverses formes de relations sociales — d'oppression, d'exploitation, d'atomisation, de compétition et d'aliénation de milliards de femmes et d'hommes —, anciennes ou nouvelles, créées et divinisées par les humains, alors la pensée critique et la tolérance ne devraient pas être de trop.

#### NOTES

1. Pour Peter Seixas (1947-2022), à sa mémoire. (Ce texte de 2022 a bénéficié de nombreuses correspondances et discussions avec certains proches collègues [Armand, Brunet, Cardin, Cariou, Doussot, Dupuis-Déri, Fink, Lanoix, Le Glaunec, Moreau, Moisan, Zanazanian]. Nous les en remercions, même si le résultat les laissera vraisemblablement sur leur appétit...)
2. Au Canada, la découverte de centaines de sépultures non marquées d'enfants métis, inuits et des Premières Nations a exacerbé en 2020 la commotion médiatique qui s'enflait depuis au moins 20 ans et rendu impossible d'ignorer par exemple que, nonobstant l'ingénuité de certains acteurs, 150 000 enfants ont été retirés de leurs foyers et hébergés contre leur gré dans des pensionnats (gérés comme des prisons par des églises – catholique, anglicane, presbytérienne et unie – aux ordres du gouvernement du Canada, entre 1867 et 2000), dans le but avoué d'anéantir leurs cultures. Les enfants ne pouvaient parler leur langue maternelle, étaient soumis à la malnutrition, aux maladies, au travail forcé, aux abus physiques et sexuels (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2016). Depuis lors, le cas des filles autochtones disparues et assassinées, un rapport sur les pratiques de stérilisations forcées et la mort de Joyce Echaquan des suites de mauvais traitements dans un hôpital ont montré que la discrimination systémique était encore une partie du quotidien de plusieurs personnes et que le racisme tuait toujours (Dussaut, 2022).
3. Cette affirmation homogénéisante à propos de l'historiographie « occidentale » est contestable. Il n'est, pour s'en convaincre, qu'à rappeler que non seulement l'apparat critique n'a pas toujours existé (Grafton, 1998), mais que des auteurs présentés comme des fondateurs de cette tradition, tels Hérodote et Thucydide, préféraient le directement vu et entendu, se défiant de l'écrit... Ou encore que Hegel raillait l'historien prétendant avoir une attitude purement réceptive. Réitérons cependant que cette section ne commente pas les opinions émises par Cutrara (2020) ou Smith (2021/1999) et que la suivante reviendra sur le témoignage que les pratiques et productions de ces historiens apportent tant de leur propre critique des discours positivistes aussi dénoncés par Cutrara ou Smith que de leur volonté de générer des interprétations vérifiables du monde social pour le rendre intelligible et de débattre de celles-ci, à défaut de dénoter un consensus d'historiens sur les évolutions historiographiques (Loriga et Revel, 2022). Ajoutons que l'histoire n'a pas toujours été enseignée comme telle; encore au 20<sup>e</sup> siècle, elle venait en appoint pour aider à comprendre les textes latins à lire et à traduire. Enfin, rappelons l'illusion scolastique (soulignée par Bourdieu)



qui amène un agent à croire intemporelles et universelles ses catégories et pratiques, comme si par exemple Spartacus ou les Zanj l'avaient attendu pour agir, critiquer, douter, penser.

## RÉFÉRENCES

- Amalvi, C. (1984). De Vercingétorix à Astérix, de la Gaule à de Gaulle, ou les métamorphoses idéologiques et culturelles de nos origines nationales. *Dialogues d'histoire ancienne*, 10(1), 285-318.
- Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. La Découverte.
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse*, 14(1), 1-16.
- Arias-Ferrer, L. et Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339.
- Ashby, R. et Lee, P. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. Dans O. L. Davis, E. A., Yeager et S. J., Foster (dir.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (p. 21-50). Rowman & Littlefield.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 15, 61-89.
- Baquès, M.-C. (2007). L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'éducation*, 114, 121-149.
- Barton, K. C. (1997). "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25(4), 407-430.
- Barton, K. C. et Ho, L. C. (2021). *Curriculum for justice and harmony: Deliberation, knowledge, and action in social and civic education*. Routledge.
- Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Battiste, M. (dir.). (2000). *Reclaiming Indigenous voice and vision*. UBC Press.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Maspero.
- Beaulieu, A. (1997). *Les Autochtones au Québec*. Fides.
- Bédard, É. (2011). *Enseignement et recherche universitaires au Québec. L'histoire nationale négligée*. Coalition pour l'histoire et Fondation Lionel-Groulx.
- Beghin, C., Garrigues, V. et Noûs, C. (2020). Promouvoir l'égalité en développant l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement secondaire. *Genre et histoire*, 1(6), 117-129.
- Bickford, J. H. et Clabough, J. (2020). Civic action, historical agency, and grassroots advocacy: Historical inquiry into freedom summer. *The Social Studies*, 111(1), 39-49.
- Blanc, W., Chéry, A. et Naudin, C. (2016). *Les historiens de garde*. Libertalia.
- Bloch M. et Febvre L. (1929). À nos lecteurs. *Annales d'histoire économique et sociale*, 1(1), 1-2.
- Bock-Côté, M. (2021). Le rituel de ralliement au régime diversitaire : le cas de la soumission à la théorie du racisme systémique. *Humanisme*, 332, 60-64.
- Bouchard, G. (1996). *Quelques arpents d'Amérique. Population, économie, famille au Saguenay, 1838-1971*. Boréal.
- Boudon, J.-O. (2016). *Les naufragés de la Méduse*. Belin.
- Boudon, J.-O. (2017). *Le plancher de Joachim. L'histoire retrouvée d'un village français*. Belin.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2-3), 88-104.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture. Les étudiants et leurs études*. Les Éditions de Minuit.

- Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire. Dans Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S., Lefrançois, D., Yelle, F. et Déry, C. (2017). *Quel sens pour l'histoire. Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 61-79). M Éditeur.
- Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Brunet, M. (1966). Le rapport Parent, notre évolution historique et l'enseignement de l'histoire au Québec. *Bulletin de liaison*, 3, 1-4.
- Brunet, M.-H., Moisan, S. et St-Onge, A. (2019). Le récit du féminisme occidental : enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire. *Revue d'éducation*, 6(1), 26-44.
- Callahan, C., Saye, J. et Brush, T. (2015). Supporting in-service teachers' professional teaching knowledge with educatively scaffolded digital curriculum. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(4), 568-599.
- Carbonell, C. O. (1978). L'histoire dite « positiviste » en France. *Romantisme*, 8(21), 173-185.
- Cardin, J.-F. (2021). L'histoire nationale du Québec et le débat sur le programme d'histoire : quand l'idéologie militante essaie de se faire passer pour de la science. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 243-255.
- Carr, E. H. (1996/1961). *Qu'est-ce que l'histoire?* La Découverte.
- Cheney, L. V. (1994, 20 octobre). The end of history. *The Wall Street Journal*, A-22.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38(1), 59-119.
- Chesneaux, J. (1976). *Du passé, faisons table rase?* Maspero.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires : une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1-25.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- Citron, S. (1987). *Le mythe national. L'histoire de France en question*. EDI.
- Colley, L. (2019). (Un)restricting feminism high school students' definition of gender and feminism in the context of the historic struggle for women's rights. *Theory & Research in Social Education*, 47(3), 426-455.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2016). *Pensionnats du Canada : enfants disparus et lieux de sépulture non marqués. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Volume 4*. McGill-Queen's Press.
- Conrad, J., Reisman, A., Jay, L., Patterson, T., Eisman, J. I., Kaplan, A. et Chan, W. (2022). To what ends? Analyzing teacher candidates' goals and perceptions of student talk in social studies discussions. *The Journal of Social Studies Research*. Publication en ligne accélérée.
- Coulthard, G. S. (2021). *Peau rouge, masques blancs : contre la politique coloniale de la reconnaissance*. Lux Éditeur.
- Cuban, L. (2020). *Reforming the grammar of schooling again and again*. *American Journal of Education*, 126(4), 665-671.
- Cutrara, S. (2018). The settler grammar of Canadian history curriculum: Why historical thinking is unable to respond to the TRC's calls to action. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 250-275.
- Cutrara, S. (2020). *Conceptualizing Canadian history education for the 21<sup>st</sup> century. Imagining a new 'we'*. UBC Press.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire*. L'Harmattan.
- De Certeau (2011/1974). L'opération historiographique. Dans LeGoff, J. et Nora, P. (dir.), *Faire de l'histoire* (p. 17-66). Gallimard.
- Delâge, D. (1985). *Le pays renversé*. Boréal Express.

- Delâge, D. et Warren, J.-P. (2017). *Le piège de la liberté*. Boréal.
- Demers, S. (2019). Rapprochement entre curriculums, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire: l'influence de l'épistémologie pratique. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire : un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 57-86). M Éditeur.
- Demers, S. et Éthier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation et didactique*, 7(7-2), 95-113.
- Déry, C. (2019). Postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire : un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 155-179). M Éditeur.
- Dewey, J. (2001/1927). Le public et ses problèmes. *Hermès*, 31, 77-91.
- Doussot, S. (2018a). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation : enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*. Peter Lang.
- Doussot, S. (2018b). Lincoln et l'esclavage : étude de cas de problématisation en histoire scolaire. *Didactica Historica*, 4, 99-105.
- Doussot, S. et Vézier, A. (2015). Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire : des références pour la classe. *Didactica Historica*, 1, 83-88.
- Dussault, L. (2022, 3 décembre). Des femmes autochtones veulent être entendues par Québec. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2022-12-03/manifestation-a-l-assemblee-nationale-des-femmes-autochtones-veulent-etre-entendues-par-quebec.php>
- Ellis, D. L. et Vincent, M. A. (2020). How well do structured controversy debates — and a dash of “fake history” — promote historical thinking? *The History Teacher*, 53(2). 209-237.
- Elmersjö, H. A. et Zanazanian, P. (2022). History teachers and historical knowledge in Quebec and Sweden: Epistemic beliefs in distinguishing the past from history and its teaching. *Historical Encounters. A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures and History Education*, 9(1), 181-195.
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'Histoire générale, 1985-1999, relatifs aux causes de l'évolution démocratique* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 119-133.
- Fallace, T. (2022). The tradition of classroom deliberation and the evasion of racial justice as a social issue, 1916-1966. *Theory & Research in Social Education*, 50(1), 3-28.
- Febvre, L. (1920). L'histoire dans un monde en ruines. *Revue de synthèse historique*, 30(1), 1-15.
- Ferro, M. (1985). *L'histoire sous surveillance*. Calmann-Lévy.
- Finley, M. I. (1984). *Économie et société en Grèce ancienne*. La Découverte.
- Foner, P. S. (1941). *Business & slavery: The New York merchants & the irrepressible conflict*. University of North Carolina Press.
- Freedman, E. B. (2020). When discussions sputter or take flight: Comparing productive disciplinary engagement in two history classes. *Journal of the Learning Sciences*, 29(3), 385-429.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*. Maspero.
- Gagnon, M., Marie, S. et Bouchard, É. (2018). Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Audigier, F. (dir.). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 53-68). De Boeck.
- Genovese, E. D. (1989/1961). *The political economy of slavery*. Vintage.
- Ginzburg, S. (2010/2006). *Le fil et les traces : vrai faux fictif*. Verdier.
- Giroux, H. A. (1978). Writing and critical thinking in the social studies. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 291-310.

- Gómez Carrasco, C. J. et Miralles Martínez, P. (2016). Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires : une étude comparative France-Espagne. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 58(2), 53-66.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez Medina, J., López Facal, R. et Monteagudo Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual, and social structure of a knowledge domain (2000-2019). *European Journal of Education*, 00, 1-15.
- Grafton, A. (1998). *Les origines tragiques de l'érudition. Une histoire de la note en bas de page*. Seuil.
- Granatstein, J. L. (1998). *Who killed Canadian history?* MacMillan.
- Gronostay, D. (2016). Argument, counterargument, and integration? Patterns of argument reappraisal in controversial classroom discussions. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 42-56.
- Hartog, F. (2000). Le témoin et l'historien. *Gradhiva : revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie*, 27(1), 1-14.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. et McAvoy, P. (2009). To disclose or not to disclose. Dans D. Hess (dir.), *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion* (p. 97-110). Routledge.
- Hobsbawm, E. J. (2012/1959). *Les Primitifs de la révolte dans l'Europe moderne*. Pluriel.
- Holt, T. C. (1995). Marking: Race, race-making, and the writing of history. *The American Historical Review*, 100(1), 1-20.
- Hughes, R. E. (2022) "What is slavery?": Third-grade students' sensemaking about enslavement through historical inquiry. *Theory & Research in Social Education*, 50(1), 29-73.
- Jahr, D., Hempel, C. et Heinz, M. (2016). "Not simply say that they are all Nazis." Controversy in discussions of current topics in German civics classes. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 14-25.
- James, C. L. R. (1983/1938). *Les Jacobins noirs : Toussaint Louverture et la Révolution de Saint-Domingue*. Éditions caribéennes.
- Jay, L. (2021). Revisiting Lexington green: Implications for teaching historical thinking. *Cognition and Instruction*, 39(3), 306-327.
- King, T. (2017/2012). *L'indien malcommode*. Boréal.
- Kuhn, D. et Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552.
- Lanoix, A. (2019). L'identification de la nation dans les représentations sociales des enseignants-e-s d'histoire. Dans Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire : un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 109-132). M Éditeur.
- Lanoix, A. et Moisan, S. (2022). Pensée historique et pratiques déclarées d'enseignement. La « mise en œuvre » des représentations sociales des enseignants d'histoire. *Didactique*, 3(2), 32-70.
- Laville, C. (1984). Le manuel d'histoire : pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. Dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (p. 71-90). Peter Lang.
- Laville, C. (1988). Le rôle de l'éducation historique. *Traces*, 26, 33-35.
- Le Glaunec, J.-P. (2020). *Une arme blanche. La mort de George Floyd et les usages de l'histoire dans le discours néoconservateur*. Lux Éditeur.
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. How students learn. Dans National Research Council, S. Donovan et J. D. Bransford (dir.), *How students learn* (p. 31-77). National Academies Press.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.
- Lefrançois, D., Éthier, M. A. et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1), 72-85.

Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces*, 48(3), 37-42.

Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. Dans L. S. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (p. 50-62). Routledge

Loriga, S. et Revel, J. (2022). *Une histoire inquiète : les historiens et le tournant linguistique*. EHESS/Gallimard/Seuil.

Maddox, L. E. et Saye, J. W. (2017). Using hybrid assessment to develop civic competency in history. *The Social Studies*, 108(2), 55-71.

Marrou, H.-I. (1975/1954). *De la connaissance historique*. Seuil.

Marx, K. (1975/1843). *Critique du droit politique hégélien*. Éditions sociales.

Marx, K. (1997/1852). *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte*. Mille et une nuits.

McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65.

McGregor, H. E. (2017). One classroom, two teachers? Historical thinking and Indigenous education in Canada. *Critical Education*, 8(14).

Metro, R. (2020). *Teaching world history thematically: Essential questions and document-based lessons to connect past and present*. Teachers College Press

Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14.

Moisan, S. (2019). Pas cyniques, mais... Représentations sociales de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez des enseignant-es d'histoire au secondaire. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.) *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire : un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 27-56). M Éditeur.

Moniot, H. (1974). L'histoire des peuples sans histoire. Dans Le Goff, J. et Nora, P. (dir.), *Faire de l'histoire* (p. 149-171). Gallimard.

Monteil, A.-A. (1840). *Influence de l'histoire des divers états, ou comment fut allée la France si elle eut eu cette histoire*. W. Coquebert.

Moreau, D. (2006). Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 31-52.

Moreau, D. (2017). L'apprentissage de la pensée historique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), p. 471-492.

Nadeau, J.-F. (2022, 2 mai). La trahison de l'école. *Le Devoir*, A3.

Noiriel, G. (1996). *Sur la « crise » de l'histoire*. Belin.

Ormond, B. (2011). Enabling students to read historical images: The value of the three-level guide for historical inquiry. *The History Teacher*, 44(2), 170-190.

Osborne, K. (2013). Préface. Dans Seixas, P. et Morton, T. *Les six concepts de la pensée historique* (p. v-vi). Modulo.

Panissal, N., Jeziorski, A. et Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège. *Dire*, 8(1).

Parker, W. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815-2832.

Perrot, M. (1957). L'histoire ouvrière normande. Note sur les sources. *Annales de Normandie*, 7(2), 20-23.

Petitclerc, M. (2016). Notre maître le passé? Dans Dupuis-Déri, F. et Éthier, M.-A. (dir.), *La guerre culturelle des conservateurs québécois* (p. 103-135). M Éditeur.

Prost, A. (1996). *Douze leçons pour l'histoire*. Seuil.

- Reinhardt, S. (2016). The Beutelsbach Consensus. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 11-13.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Reisman, A., Enumah, L. et Jay, L. (2020). Interpretive frames for responding to racially stressful moments in history discussions. *Theory & Research in Social Education*, 48(3), 321-345.
- Sawchuk, J. (2020). Condition sociale des Autochtones au Canada. Dans *L'encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/conditions-sociales-des-autochtones>
- Schocker, J. (2021). Women's history students learn about race through memoir: Anne Moody's coming of age in Mississippi. *The History Teacher*, 54(3), 443-472.
- Scott, D. et Gani, R. (2018). Examining social studies teachers' resistances towards teaching Aboriginal perspectives: The case of Alberta. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(4), 167-181.
- Ségal, A. (1990). Enseigner la différence par l'histoire. Dans Dumont, F. et Martin, Y. (dir.). *L'éducation 25 ans plus tard et après?* (p. 241-266). Institut québécois de la recherche.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die kinder! or, does postmodern history have a place in the schools. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (p. 19-37). New York University Press.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Sévigny, R. (1956). *Analyse de contenu de manuels d'histoire du Canada*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Simiand, F. (1960/1903). Méthode historique et science sociale. *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 15(1), 83-119.
- Singaravelou P., Miske, K. et Ball, M. (2020). *Décolonisations*. Seuil.
- Smith, L. T. (1999/2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- Snyders, G. (1965). *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Presses universitaires de France.
- Subrahmanyam, S. (2002). Ceci n'est pas un débat... *Annales. Histoire, sciences sociales*, 57(1), 195-201.
- Thiesse, A.-M. (2001/1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle*. Seuil.
- Thompson, E. P. (1966). History from below. *Times Literary Supplement*, 7(4), 76-106.
- Thompson, P. (2005/1975). *The Edwardians. The remaking of British society*. Routledge.
- Trudel, M. (1960). *L'esclavage au Canada français*. Presses de l'Université de Laval.
- Tupper, J. A. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société* (p. 139-150). De Boeck.
- Tyson, C. A. (1998). A response to "Coloring epistemologies: Are our qualitative research epistemologies racially biased?" *Educational Researcher*, 27(9), 21-22.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding*. Routledge.
- Varga, B. A., Berson, I. R., Berson, M. J. et Snow, B. (2019). Behind the lens: Sourcing historical photos with KidCitizen. *Social Studies and the Young Learner*, 31(4), 28-32.
- Vidal-Naquet, P. (1989/1958). *L'affaire Audin*. Les Éditions de Minuit.
- Vidal-Naquet, P. (2005/1987). *Les assassins de la mémoire : « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*. La Découverte.

- Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Hurtubise HMH.
- Wachtel, N. (1967). La vision des vaincus : la conquête espagnole dans le folklore indigène. *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 22(3), 554-585.
- Wallace-Casey, C. (2022). Teaching and learning the legacy of residential schools for remembering and reconciliation in Canada. *History Education Research Journal*, 19(1).
- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4(2), 1-24.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20.
- White, H. (1986). Historical pluralism. *Critical Inquiry*, 12(3), 480-493.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.
- Wineburg, S. et Wilson, S. M. (2001). Models of wisdom in the teaching of history. Dans S. Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past* (p. 155-172). Philadelphia University Press.
- Wissinger, D. R., De La Paz, S. et Jackson, C. (2021). The effects of historical reading and writing strategy instruction with fourth-through sixth-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 49-67.
- Yeager Washington, E. et Humphries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(1), 92-114.
- Yellen, S. (1936). *American labor struggles: 1877-1934*. Monad.
- Zancarini-Fournel, M. (2016). *Les luttes et les rêves : une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours*. Zones.
- Zemmour, É. (2010). *La mélancolie française*. Fayard.
- Zemon Davies, N. (1979/1965). *Les cultures du peuple. Rituels, savoirs et résistances au XVI<sup>e</sup> siècle*. Aubier.
- Zimmerman, J. (2022). *Whose America? Culture wars in the public schools*. University of Chicago Press.
- Zinn, H. (1964). *SNCC, the new abolitionists*. Beacon Press.

MARC-ANDRÉ ÉTHIER est professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Montréal. Il dirige un projet de recherche sur les effets, sur le développement de la pensée historique au secondaire, de l'utilisation du matériel didactique et des jeux vidéo. Il est également directeur du Centre de recherche sur la profession et la formation enseignante. [marc.andre.ethier@umontreal.ca](mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca)

DAVID LEFRANÇOIS est professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais et chercheur régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Il s'intéresse notamment au développement de la pensée critique en enseignement de l'histoire et aux éducations citoyenne, financière et juridique. [david.lefrancois@uqo.ca](mailto:david.lefrancois@uqo.ca)

MARC-ANDRÉ ÉTHIER is a professor of history didactics at the Université de Montréal. He is leading a research project on the development and effects of historical thinking in secondary school, and on the use of teaching materials and video games. He is also the Director of the Centre de recherche sur la profession et la formation enseignante. [marc.andre.ethier@umontreal.ca](mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca)

DAVID LEFRANÇOIS is a professor of educational sciences at the Université du Québec en Outaouais and a regular researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. He is particularly interested in the development of critical thinking in history teaching and in civic, financial, and legal education. [david.lefrancois@uqo.ca](mailto:david.lefrancois@uqo.ca)



# UNE DIDACTIQUE TRANSVERSALE ÉCOFORMATRICE CENTRÉE SUR LE SUJET : POUR UNE ÉDUCATION À LA DIVERSITÉ, À LA FOIS BIOTIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE

VIRGINIE BOELEN *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** La crise environnementale appelle à une éducation à la diversité au-delà de l'humanité, qui concerne l'ensemble du vivant autour de la question du vivre-ensemble sur Terre. L'objectif de cet article est de développer une proposition éducative axée sur le vivre-ensemble écologique qui ouvre la réflexion sur l'accueil d'une diversité épistémologique pour développer une compréhension plus fine de notre rapport au monde. Une didactique générale de la « *Bildung* » centrée sur le Sujet dans son rapport au monde est proposée. Cette approche écoformatrice mobilise une dimension de notre humanité souvent écartée et pourtant centrale qu'est la spiritualité. La prendre en considération s'inscrirait alors dans une éducation à celle du vivant, mais aussi épistémologique, intégrant les épistémologies autochtones.

**CROSS-DISCIPLINARY, SUBJECT-CENTERED, PLACE-BASED DIDACTICS: FOR DIVERSITY EDUCATION THAT IS BOTH BIOTIC AND EPISTEMOLOGICAL**

**ABSTRACT.** The environmental crisis calls for diversity education that extends beyond humanity and involves all living beings around the question of living together on Earth. The purpose of this article is to develop an educational proposal based on ecological living together that opens the reflection on welcoming epistemological diversity to develop a finer understanding of our relation to the world. A general didactic of *Bildung* centered on the Subject in his relationship to the world is proposed. This place-based learning approach mobilizes a dimension of our humanity – spirituality – often dismissed though central to us all. Spirituality would then become part of diversity education that considers diversity amongst all living beings, as well epistemology diversity by integrating indigenous epistemologies.

Cet article illustre une éducation à la diversité, à la croisée d'une didactique des diversités et d'une diversité des didactiques. Lorsqu'il s'agit d'une éducation à la diversité, cela suppose une éducation au respect de la diversité dont celle du vivant qui, au-delà d'une conception anthropocentrique, pourrait concerner l'ensemble des êtres vivants et non vivants sur terre. Une telle éducation appelle

donc à une didactique des diversités qui traite de questions sensibles autour de la crise environnementale qui menace cette diversité et qui concerne l'ensemble de la communauté. Cette éducation pourrait se faire selon une didactique générale transversale distincte des didactiques disciplinaires, tel est le résultat d'une recherche doctorale qui avait pour objectif de proposer un modèle éducationnel holistique<sup>1</sup> visant la reconnexion du jeune à la Nature et au territoire pour favoriser un vivre-ensemble qui inclut l'ensemble du vivant et du non-vivant. La particularité de la didactique transdisciplinaire qui en résulte est qu'elle prend en compte cette dimension ontologique de notre humanité souvent mise de côté, voire tabou en éducation, car aux prises avec des conceptions erronées, qu'est la spiritualité. Il s'agira de considérer cette dimension dans un processus d'écoformation, c'est-à-dire lorsque la formation de l'être se réalise dans sa rencontre avec le monde vivant autre qu'humain (Pineau, 1989, 2023)<sup>2</sup>. Une telle proposition éducative rejoint la pédagogie autochtone qui est par essence holistique, où la spiritualité permet d'entrer en connexion avec les différentes composantes du territoire, pour générer du sens et de la connaissance (Battiste, 2013). On pourrait alors y déceler la portée inclusive plus large d'une telle éducation à la diversité.

Nous articulons notre propos en quatre sections selon deux grandes parties. La première correspond à la caractérisation d'une didactique générale centrée sur le sujet selon le principe de la *Bildung*<sup>3</sup>, issue d'une recherche doctorale. L'exposé d'une telle didactique transversale invite en seconde partie à une reformulation des approches didactiques classiques pour « écologiser les disciplines à des questions qui ouvrent vers le sociétal et le territoire » (Barthes et Garnier, 2022, p. 3). Cette dernière conduira à une réflexion quant aux incidences d'une telle proposition éducative en matière d'ouverture à une diversité épistémologique au-delà de la diversité du vivant initialement soulignée. Enfin, la question de la formation des enseignants sera abordée, appuyant la place de l'éducation informelle<sup>4</sup> en milieu d'éducation formelle.

## UNE RECHERCHE DOCTORALE VISANT UN VIVRE-ENSEMBLE ÉCOLOGIQUE

La recherche doctorale concernée est une recherche de développement théorique à propos d'un modèle éducationnel dont la visée est double : 1) favoriser le plein développement du jeune de façon holistique; 2) faire naître chez le jeune un lien d'attachement au lieu de vie naturel par l'activation de sa dimension spirituelle dans sa relation à ce dernier. Une telle reconnexion au monde permettrait l'essor d'une identité écologique de nature à générer le désir d'en prendre soin et, possiblement, une mobilisation écocitoyenne.

### *La démarche méthodologique*

Pour cette recherche, nous avons utilisé la démarche-cadre de l'anasynthèse (Legendre, 2005) selon une approche interprétative. Celle-ci a comme point

de départ un corpus d'écrits résultant d'une recension d'écrits sur les vingt dernières années, effectuée à partir d'un champ notionnel composé des trois pôles de descripteurs suivants : 1) la spiritualité, 2) l'éducation / la formation, et 3) l'environnement / la nature/ le territoire. Le repérage d'articles, de chapitres et d'autres textes susceptibles de répondre aux critères de recherche ont été faits via des catalogues, bases de données et moteurs de recherches. Au total, 601 écrits ont été retenus finalement pour constituer le corpus d'écrits. Il importe de souligner le caractère transdisciplinaire d'une telle recherche donnant lieu à la mobilisation de champs de savoirs issus de la psychologie, de l'anthropologie, de la philosophie et de la sociologie en plus de l'éducation<sup>5</sup>. L'analyse et la synthèse du contenu de ce corpus d'écrits, suivies d'une démarche spéculative-créative ont conduit à un prototype du modèle éducationnel visé. Celui-ci a fait l'objet d'une validation auprès d'experts du domaine d'étude et d'acteurs du milieu éducatif en vue d'une proposition optimale.

Le modèle éducationnel holistique résultant est composé de trois volets, théorique, axiologique et praxéologique :

- 1) le volet théorique définit et clarifie les concepts clés sur lesquels repose le modèle, en l'occurrence la spiritualité qui est prise en compte dans le cadre d'une approche holistique en plus des autres dimensions, respectivement cognitive, corporelle et affective;
- 2) le volet axiologique expose la visée et les objectifs du modèle;
- 3) le volet praxéologique explicite l'approche globale et présente un choix de stratégies pédagogiques inscrites dans une didactique générale propre à une didactique germanique ou scandinave de la *Bildung*, qui intègre les principes de l'écoformation, en concordance avec les savoirs autochtones.

Nous présentons ici le volet praxéologique, le volet théorique ayant fait l'objet d'un précédent article<sup>6</sup>. Toutefois, nous donnerons une brève caractérisation du concept clé de la spiritualité permettant ainsi de mieux saisir le volet praxéologique qui en découle.

### *Le concept clé de spiritualité*

Bien que la spiritualité soit extrêmement complexe et puisse se manifester de différentes façons selon les cultures et les traditions, ce qui la définit reste inchangé dans le temps et selon les régions du monde.

Il s'agit d'une dimension ontologique fondamentale de notre humanité, à la fois universelle et singulière, qui se vit tant avec le corps sensible qu'avec l'esprit, ce qui lui confère un caractère dynamique et holistique. On parle alors d'expérience spirituelle.

Cette expérience correspond à la prise de conscience profonde d'une connexion ou reliance<sup>7</sup> à l'autre humain ou à l'autre autre qu'humain selon trois sphères interreliées : reliance à soi, reliance aux autres humains et reliance au monde naturel, voire cosmique, conférant à la spiritualité une dimension résolument écologique. Jobin (2013, p. 16) fait mention de « l'existence d'une essence spirituelle qui remplit tout l'univers et tout dans l'univers, être humain compris » où plus largement la spiritualité se trouve en toute chose (Battiste, 2010).

Il s'agit d'un phénomène de subjectivation ou travail sur soi, ce que Galvani (2018) conçoit comme un processus d'autoformation existentielle inscrite dans une tradition herméneutique et phénoménologique telle que celle de la *Bildung*. Dans la relation avec la Nature<sup>8</sup> et le territoire, cette spiritualité correspond à une démarche d'auto-écoformation existentielle selon le processus de la rencontre vécue avec son corps et tous ses sens en synergie, propre à une synchronie conscientielle (Roussin, 2001).

Ce travail sur soi répond à une quête de sens, de valeur ultime et d'authenticité qui fait appel au questionnement selon une dynamique réflexive où le sens de cette quête est triple : celui de la recherche de signification (1) avec le désir de « re-sentir » et d'éveiller ses sens en relation avec le vivant (2) pour donner une direction (3) à sa vie (Pineau, 2005). Une telle quête de sens et d'authenticité répond ultimement à un processus d'harmonisation et d'unité de son être au monde.

Vivre de telles expériences spirituelles mobilise une réflexivité transformationnelle associée à la conscience globale de sa connexion et de son interdépendance au monde. Ainsi, la maturité spirituelle correspond à cette capacité de « prise en charge » (Hétu, 2001, p. 31) soit d'adaptation, voire de survie, aux événements de la vie que l'on nomme de la résilience, sous-tendue par la quête d'unité et d'harmonie.

À partir de la clarification du concept de spiritualité, sa prise en compte dans le processus d'écoformation a conduit à la conception du volet praxéologique du modèle visé.

#### UN VOLET PRAXÉOLOGIQUE CONSTRUIT AUTOUR DU PRINCIPE D'ÉCOFORMATION

En cohérence avec la dimension formelle du modèle, composée des volets théorique et axiologique, la dimension praxéologique répond à la question du comment. Comment faire pour prendre en compte la dimension spirituelle du jeune<sup>9</sup> dans son rapport à la Nature et au territoire, à cette « maison de vie » partagée - *Oïkos* - qu'est la Terre, afin de favoriser une identité écologique profonde qui déclencherait le désir d'en prendre soin en exerçant sa responsabilité écocitoyenne ?

Ce volet définit l'approche pédagogique globale et détermine les traits dominants des composantes de la situation pédagogique selon le modèle SOMA de Legendre (2005) présenté dans la Figure 1, qui sont l'Objet, le Sujet, le Milieu et l'Agent, en relevant l'importance relative de chacune d'elles et les relations entre elles dans le cadre d'une éducation ouverte à la spiritualité. Ensuite, un ensemble de stratégies pédagogiques favorisant la prise en compte de la spiritualité du jeune dans son rapport au monde vivant est présenté.

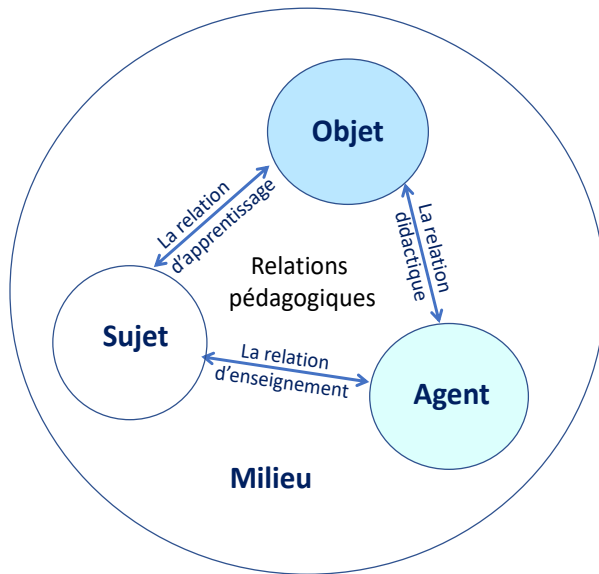


FIGURE 1. La situation pédagogique selon le modèle SOMA de Legendre (2005)

De prime abord, il importe de souligner le fait que, de par sa nature transdisciplinaire et holistique, la spiritualité n'est pas un objet d'enseignement au sens transmissif de ce terme, mais doit être prise en compte et nourrie de façon transversale dans l'action éducative au même titre que devrait l'être l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2019) pour agir de façon transformative. Elle imprègne donc toutes les composantes de la situation pédagogique modélisée par le SOMA de Legendre (2005), tel qu'explicitée dans la Figure 3, et axée sur le principe expérientiel de l'écoformation.

### L'Objet

Rappelons que la première visée éducationnelle du modèle que nous proposons est de contribuer au développement intégral du jeune, prenant en compte sa dimension spirituelle dans le creuset de son *Oikos* selon une perspective holistique. Ensuite, par l'essor d'une reliance écologique propre au développement spirituel du jeune dans son rapport à la Nature (parfois appelé écospiritualité), ce modèle vise à favoriser un vivre-ensemble écologique au sein d'une communauté de vie

biotique élargie à l'ensemble des êtres vivants. Il s'agit de contribuer à l'essor d'une spiritualité propre au développement de soi dans son rapport au monde. Ainsi, cette connexion et interdépendance au monde est à la fois point de départ et objet d'apprentissage transversal. Et si on parle d'objet d'apprentissage, celui-ci correspond à un apprentissage informel et non formel. C'est d'ailleurs tout le défi d'une telle proposition éducative, celui de permettre des apprentissages informels propres à l'écoformation et à l'auto-écoformation existentielle, dans une structure d'éducation formelle. Il est question de prendre conscience de cette qualité d'être qui fait partie de la trame ontologique de notre humanité. La reliance écologique, au même titre que l'identité écologique, a besoin d'être nourrie et entretenue pour être effective, d'où le terme d'écospiritualisation soulignant à la fois son caractère dynamique et récuratif. De plus, s'il s'agit de l'apprentissage ou du renforcement d'une reliance écologique au travers d'une identité écologique agissante, il s'agit aussi pour le jeune de l'apprentissage de l'exercice de sa réflexivité dans une perspective d'autodéveloppement pour devenir « auteur et acteur de sa propre vie » et « retrouver le sens comme lieu de son unité » (Gohier, 2007, p. 84).

### *Le Sujet*

Le Sujet, ici le jeune, est au centre de l'apprentissage. C'est de son développement global dont il est question, en axant l'action éducative sur le déploiement holistique de sa spiritualité. Dans le processus d'écoformation, l'expérience sensible de reliance à la Nature-territoire active son imaginaire symbolique, forme de conscience du monde qui décolle de la réalité objective vers d'autres réalités pour générer du sens.

Le jeune est naturellement doté d'une capacité d'imagination, ne serait-ce que dans le jeu. L'imaginaire permet l'émergence d'un monde intérieur. Il transcende alors l'existence pour enquêter sur le sens du mystère et concevoir un possible au-delà de la connaissance et de l'évidence (Hay et Nye, 1998/2006)<sup>10</sup>. L'imaginaire est donc ce pont qui, par la création de symboles et d'archétypes, permet de toucher à l'indicible de son moi profond et spirituel. Et, via le langage de l'imaginaire, il est possible de déceler chez l'enfant les manifestations d'expériences spirituelles vécues où le sens du mystère et du sacré est exprimé (Hay et Nye, 1998/2006).

Si pour Éliade (1952), avoir de l'imagination c'est jouir d'une richesse intérieure permettant de voir le monde dans sa totalité, dont ce qui demeure réfractaire au concept, pour Duborgel (1983/1992) l'imaginaire est :

“reine des facultés”, “faculté cardinale”, irréductible et éminent pouvoir humain de reprendre en compte l'univers sur un mode autre, de le représenter et de le re-créeer comme totalité et unité, comme miroir de l'homme, homme agrandi, témoignage du sens, [...] une manière de tisser le “sujet” et l’“objet”, de faire dialoguer les visages humains et le cosmos (p. 233-234),

Car « l'imaginaire jalonne l'itinéraire intérieur [où] la cohérence d'un être, la continuité de soi, provient plus de la solidité de cette construction interne que de la pensée logique » (Postic, 1989, p. 18). En effet, si, comme Durand (2016, p. 10) le reprend de Bachelard, « l'imagination est dynamisme organisateur, et ce dynamisme organisateur est facteur d'homogénéité dans la représentation », on comprend aisément la propension du jeune à en faire usage.

Ainsi, le propre de l'être humain est de développer un rapport symbolique essentiel et actif avec le monde. Un tel déclenchement de l'activité imaginaire est provoqué par des rencontres sensorielles et émotionnelles entre le réel et soi-même (Postic, 1989, p. 12). Pour Cottureau (1999, p. 30), l'imaginaire n'est pas une construction achevée dans la conscience; il doit être stimulé pour s'enrichir et s'agrandir. Cette auteure a d'ailleurs développé une pédagogie de l'imaginaire à cet effet.

Il s'agirait de situer le Sujet entre rationalité et imaginaire, sens et sensibilité où Gohier (2002, p. 18) reprend Duborgel (1983/1992), à la suite de Durand, dans la foulée de Jung, Bachelard et Ricœur, pour rappeler

l'importance de l'imaginaire dans l'appréhension et la constitution du réel, comme langage de "l'homo symbolicus", l'homme des analogies et des correspondances, le sujet des homologies microcosme-macrocosme, le lieu du sensible au sens et de l'homme à l'univers, comme paramètre pleinement constitutif du phénomène humain et comme instance essentielle par où la diversité humaine peut communiquer avec elle-même (Duborgel, 1983/1992, p. 399-400).

L'auteure ajoute alors ceci :

Qu'il soit d'ordre iconique, rituel ou mythique, le symbole fait appel à la capacité onirique des humains et au langage poétique qui substitue l'image et l'analogie au concept et à l'argument.

Le langage symbolique fait donc appel à un autre mode de connaissance que le langage rationnel et donne accès à un autre monde que celui de la concrétude, celui du sens figuré, [...], de l'au-delà de ce qui est immédiatement discernable. L'horizon de cet au-delà est circonscrit différemment selon la portée méta-physique qu'on lui donne, mais renvoie, dans tous les cas, à la capacité de l'homme à se transcender lui-même et à être en lien avec les autres hommes dans l'univers de la signification. Cela est vrai que l'on souscrive à la théorie de l'inconscient collectif archétypal jungienne ou à la conception bi-polaire du psychisme bachelardienne ou encore à l'anthropologie de l'imaginaire durandienne (Gohier, 2002, p. 19).

Ainsi, suivant une pédagogie de l'imaginaire associée à l'éducation à l'environnement, comme l'a développée Cottureau (1999), l'imaginaire symbolique, sacré selon Barbier (1997) ou à dominante nocturne selon Durand (2016), peut se déployer et s'exprimer de plusieurs façons à la suite de la rencontre avec la Nature. Il est un excellent médiateur pour créer un lien fort avec cette dernière.

Au-delà de cette capacité innée à utiliser son imaginaire, d'autres dispositions sont à favoriser chez le jeune en vue de permettre un meilleur déploiement de sa spiritualité. Selon Battiste (2013), il importe de développer sa dimension sensible, le concept de soi (« *self-concept* ») et sa communication interpersonnelle positive, soit le fait d'entrer facilement en dialogue avec l'autre, avec un désir authentique d'intercompréhension. En plus d'une curiosité intellectuelle n'ayant pas peur de repousser les conventions et d'un état de conscience profond, Zohar et Marshall (2000) identifient comme indicateur d'une spiritualité active chez l'être humain, la capacité à être inspiré par son imaginaire et ses visions. Par ce dernier point, on retrouve l'épistémologie autochtone où une partie du savoir est révélée, c'est-à-dire acquise au travers des rêves, des visions et des intuitions qui correspondent à la manifestation de la spiritualité (Brant Castellano, 2000).

Pour faciliter de telles dispositions, le Milieu est déterminant, autant dans l'instauration d'un climat de classe que dans l'accès à des espaces propices à la rencontre du jeune avec la Nature-territoire.

### *Le Milieu*

Un climat de classe favorable à la prise en compte et au déploiement de la dimension spirituelle du jeune dans son rapport au monde signifie d'accorder une place à cette mise en disposition intellectuelle, émotionnelle et sensorielle du jeune pour vivre une expérience signifiante dans son rapport à la Nature-territoire qui mobilise son intériorité. Fraser (2004) parle de la création d'un esprit de communauté où l'accueil bienveillant et sans jugement correspond à une écoute sensible dans le partage d'expériences vécues. En effet, pour que le jeune puisse faire part de sa subjectivation, il est attendu de la part de ses pairs, comme du corps enseignant, une écoute respectueuse selon les principes d'une éthique du « *care* » et de la sollicitude (Noddings, 2005). Barbier (1997) associe l'écoute sensible à une ouverture holistique, lorsque celle-ci reconnaît l'ensemble complexe de la personne. Il s'agit alors d'entrer « dans une relation à la totalité de l'autre pris dans son existence dynamique » (Barbier, 1997, p. 261) en sachant sentir son « univers affectif, imaginaire et cognitif [...] pour comprendre de l'intérieur [ses] attitudes et [ses] comportements, [son] système d'idées, de valeurs, de symboles et de mythes » (Barbier, 1997, p. 261), en somme, son « existentialité interne ». Une telle écoute est avant tout une pleine conscience d'être avec ce qui est, ici et maintenant, qui ne peut qu'élargir les opportunités de découverte et d'apprentissage (Barbier, 1997). Pour un jeune en quête de sens ou qui aurait déjà vécu une expérience de connexion au monde, un tel climat de classe lui permet d'oser poser des questions ou de partager spontanément et sans gêne son expérience, que ce soit, par exemple, son émerveillement par rapport à ce qu'il aurait vécu au contact de la Nature-territoire, sa peine à voir tant d'arbres abattus et tant d'espèces disparaître ou encore, le fait de ressentir une force et une paix intérieure lorsqu'il se retrouve dans un lieu naturel inspirant.



En ce qui concerne le milieu comme espace physique, il s'agirait de faire sortir l'école dans la Nature-territoire pour que le jeune découvre le sens du lieu et de sa place dans celui-ci. Offrir la possibilité au jeune de courir, sauter, grimper, jouer, danser, chanter et d'explorer librement un lieu en développant aisément son imaginaire symbolique, c'est établir un contact direct et signifiant avec ce lieu et ainsi y associer un lien affectif. Mais où trouver ces espaces lorsque le béton prédomine? Le parc ou le petit boisé à côté de l'école seront alors des espaces à chérir. Mais aussi, il s'agira de faire entrer la Nature-territoire dans l'école où il importe avant tout de faire prendre conscience de sa présence quoi qu'il arrive, déjà en chacun de nous. Dans la cour d'école, redonner ses droits à la Nature-territoire sur les lieux pourrait signifier le fait de remplacer des espaces bétonnés par des accès à une terre où pousserait une végétation spontanée en développant un état d'éveil chez l'enfant par rapport à cette dernière.

On comprend ici qu'il est question de promouvoir ou d'entretenir une disposition intérieure chez l'enfant (et chez l'enseignant), comme le fait d'« éveiller à la lumière du matin » (Bédard, 2004, p. 15). Le déploiement écospirituel est alors une « question d'être » à insuffler au jeune dans son ouverture, son état d'éveil à une Nature-territoire qui l'accompagne dans son quotidien et qui recèle des merveilles cachées qui ne demandent qu'à être découvertes.

### *L'Agent*

L'enseignant a un rôle déterminant dans le processus d'auto écoformation existentielle tant par sa « qualité d'être » que par ses compétences organisationnelles en laissant une place à la Nature-territoire comme Agent dans ce processus chez le jeune. Une telle « qualité d'être » suppose que celui-ci ait vécu de son côté au préalable une telle expérience spirituelle pour comprendre minimalement ce que cela signifie et ainsi permettre une « réalité spirituelle » (Miller et Athan, 2007, p. 20, traduction libre) au sein de la classe. Ces éléments conduisent inévitablement à la question de la formation des enseignants qui sera traitée par la suite.

Le processus d'auto-écoformation existentielle propre à l'écospiritualité considère la Nature comme Agent privilégié dans la démarche d'autodéveloppement. Une fois que l'enseignant a joué son rôle d'Agent permettant la rencontre entre le jeune et la Nature, il cède son rôle d'Agent à cette dernière et, dans la configuration d'une communauté d'apprentissage, il sera autant apprenant que ses élèves dans le processus auto-écoformatif alors initié. Le milieu naturel, par son relief, sa localisation géographique, la présence de multiples espèces végétales et minérales ainsi que celle d'une faune diversifiée, entrera en relation avec le Sujet. Au fil des rencontres, il s'agira pour le Sujet (ici le jeune, mais également l'enseignant) de vivre des expériences « par contact direct et réfléchi » (Pineau, 1989, p. 24) avec ses sens et son imaginaire dans le but de favoriser une mise en dialogue avec le vivant et ainsi permettre la création ou la consolidation d'une reliance écologique.

Rappelons que pour certaines cultures, la notion de lieu sacré existe et peut correspondre à un lieu d'apparence ordinaire, source d'une connexion ou reliance profonde entre l'être humain et son *Oikos* (Raine, 2005). Autour de la thématique du lieu écoformateur, des activités qui nourriront le sens du lieu pourront d'ailleurs se construire.

De telles caractéristiques de l'Objet, du Sujet, du Milieu et de l'Agent contribuent à la configuration de situations pédagogiques propres au développement de la dimension intérieure du jeune dans son rapport au monde de nature à permettre une reconnexion à ce dernier. Il s'agit de relever à présent un certain nombre de stratégies pédagogiques sans entrer toutefois dans le détail des stratégies didactiques (relation entre l'Objet et l'Agent), d'apprentissage (relation entre l'Objet et le Sujet) et d'enseignement (relation entre l'Agent et le Sujet) puisqu'un tel découpage est moins adapté pour un Objet qui se vit de façon transversale et qui, comme nous l'avons évoqué, ne s'enseigne pas.

### *Les stratégies pédagogiques de reconnexion au monde*

Les stratégies pédagogiques de reconnexion au monde se déclinent en deux grandes étapes autour du thème de la relation avec la Nature et le territoire, qui sont reprises dans un schéma intégrateur dans la Figure 2 :

1. En premier lieu, il importe de permettre la rencontre entre le jeune et la Nature-territoire, soit le milieu de vie naturel et ses composantes, pour découvrir, vivre et nourrir sa reliance au monde. On pense au développement de l'imaginaire mytho-poétique dont les jeunes sont doués (Cottureau, 1999) et qui peut avoir lieu en jouant dans la nature ou lors de l'écoute au sein même de cette Nature-territoire de récits narratifs qui racontent la relation d'interdépendance qui relie l'être humain et son *Oikos*. On pense aussi à proposer des moments de solitude favorisant la contemplation silencieuse ou pleine conscience (« *mindfulness* ») du jeune dans un lieu naturel donné. Cette rencontre est le point de départ d'une herméneutique dialogique, soit d'une recherche de sens de cette rencontre, établie dans le dialogue à la fois avec la Nature-territoire et avec soi-même (intérieur).

Il importe de souligner que le déploiement d'une telle identité écologique n'a de pertinence que si la rencontre se poursuit au fil des jours en aménageant des espaces (temps et lieux) en ce sens.

2. Ensuite, à la suite de la rencontre écoformatrice, il s'agit de poursuivre et de déployer cette herméneutique dialogique selon trois moments interreliés pour renforcer le processus d'auto écoformation existentielle ou d'écospiritualisation qui s'y rattache.
  - 2.1 Le premier moment (2.1 dans la Figure 2) correspond à la poursuite du temps de rencontre avec la Nature et le territoire où le jeune pourrait vivre ou exprimer sa reliance envers cette Nature-territoire. Le processus réflexif

autour de la question du sens de cette rencontre et de cette connexion peut ainsi être engagé et participer à la construction identitaire du jeune dans sa relation au monde, voire au cosmos, mobilisant sa spiritualité.

- 2.2 Le jeune peut continuer d'exprimer l'émergence de sa reliance écologique selon différents modes d'expression dont les arts, l'écriture de récits poétiques et/ou autobiographiques. Ces procédés autopoïétiques<sup>11</sup> participent à la construction d'une identité narrative (Riccœur, 1990) où le jeune se raconte. Ils sont associés à un processus bio-cognitif de cognition incarnée propre à l'énaction (Varela et al., 2016) ou encore à une *Bildung* esthétique (Von Bonsdorff, 2011), soit un travail sur soi dans son rapport au monde que rejoint la quête d'harmonie.
- 2.3 Enfin, le troisième moment est celui de l'échange du jeune avec son enseignant et ses pairs. Il permet de prolonger l'herméneutique dialogique en renforçant la réflexion autour du sens et de la reliance au monde. L'établissement de cercles de parole associés au principe d'une communauté de recherche philosophique dans le cadre d'ateliers de philosophie pour enfants / adolescents (Lipman et Sharp, 1978) permettrait à la fois une attestation de soi, une sollicitude pour autrui et une reconnaissance mutuelle, pour chacun des participants, selon une éthique réflexive-narrative (Gohier, 2011).

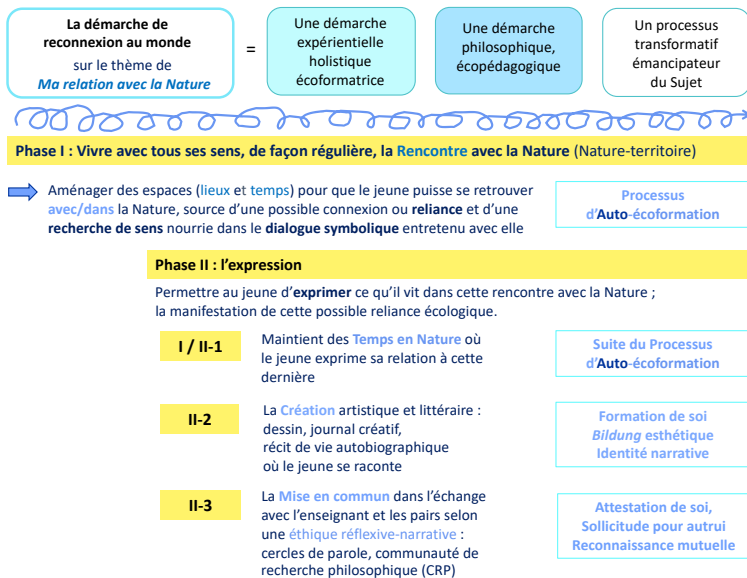


FIGURE 2. Synthèse des stratégies de reconexion au monde, situées dans la rencontre écoformatrice avec la Nature-territoire

L'ensemble de cette démarche holistique de développement d'une identité écologique profonde associée à une quête d'harmonie correspond à une praxis dans la veine de John Dewey (1938/1963), qui implique dans son sillage une démarche réflexive et critique. Ainsi, cette démarche écoformatrice d'ordre philosophique relève d'une écopédagogie (Vogels, 2007), c'est-à-dire un processus transformatif qui conduit le Sujet à son émancipation par une prise en charge de lui-même dans le désir de vivre en harmonie avec le monde dont il sent qu'il est partie intégrante.

La caractérisation des différentes composantes de la situation pédagogique et l'exposé des stratégies permettant de répondre aux visées de la proposition éducative nous amènent à considérer notre didactique des diversités selon une didactique alternative aux didactiques disciplinaires. Elle correspond à une didactique générale centrée sur le Sujet.

### UNE DIDACTIQUE GÉNÉRALE ÉCOFORMATRICE CENTRÉE SUR LE SUJET

La réponse à l'objectif de construction d'un modèle éducationnel qui vise le plein épanouissement du jeune dans son rapport à la Nature et au territoire, au fondement d'une reliance écologique pouvant activer son pouvoir agir écocitoyen, a conduit à une didactique générale écoformatrice centrée sur le Sujet. Celle-ci est bâtie autour d'une herméneutique dialogique, soit une recherche de sens établie dans une relation dialogique entre le Sujet et la Nature-territoire.

Une telle didactique des diversités est à la fois inscrite dans le paradigme transdisciplinaire de la complexité reconnaissant l'existence de différents niveaux de réalités avec le rôle actif du Sujet (Nicolescu, 1996) et dans le paradigme autochtone où le savoir se construit dans la relation au milieu de vie (Wilson, 2013). Cette didactique rejoint la tradition germanique et scandinave dont la conception diffère profondément de la conception francophone (Lenoir, 2020; Schelle, 2016). En effet, comme l'explique Lenoir (2020, p. 26) :

[La didactique germanique et scandinave] est conçue soit comme “la mise en place des conditions d'apprentissage en termes de développement psychologique” (Hellgren, 1993*b*, p. 10) [...]. Il s'agit [...] d'une “didactique générale” [...] “qui fait clairement partie des sciences de l'éducation et concerne tous les problèmes de l'enseignement et apprentissage d'un point de vue général, indépendamment des disciplines et des contenus” (Dorier, Leutenegger et Schneuwly, 2013, p. 12).

[La] tâche centrale de la didactique est d'éclairer, en fonction du but général de la “Bildung” de l'élève, les processus de décision quant aux contenus d'enseignement. Le choix des contenus est vu comme le résultat historique de luttes sociales régulées par l'État, garant de processus démocratiques. (Schneuwly, 2020, p. 47)

Une telle didactique générale articulée autour de la *Bildung*

porte aussi bien sur la définition des objectifs généraux, sur les contenus et sur la structure de l'école que sur les programmes d'études et sur les méthodes d'enseignement. Il s'agit d'une théorie qui articule la dimension collective de la formation de la personnalité avec sa dimension individuelle en vue de réformer le système d'enseignement en fonction d'objectifs sociaux. (Schneuwly, 2020, p. 46)

Comme le souligne Schelle (2016), cette didactique générale traite des questions transversales à toutes les matières scolaires, permettant ainsi un décloisonnement des savoirs. Celle-ci tire ses origines de la philosophie herméneutique en étant centrée autour des sujets :

les apprenants (avec leurs manières de voir le monde et leurs vécus) sont considérés comme étant les concepteurs de leurs processus d'apprentissage. Cette perspective se réfère ainsi à une certaine compréhension de "Bildung" et des processus éducatifs qui peuvent être compris d'une part comme acquisition et changement de relation avec soi-même et par rapport au monde (Schelle, 2003; Wegner, 2011), des processus éducatifs qui sont en constante transformation ("transformatorischer Bildungsbegriff", Koller, 2012) et qui d'autre part, tiennent compte de manière permanente de la différence dans leur évolution (Peukert, 1998) (Schelle, 2016, p. 130).

Ainsi, pour cette auteure, il est question d'une didactique herméneutique où « une importance particulière peut être accordée à la co-construction de sens, d'expérience, et à l'imagination dans la pratique de l'enseignement » (Schelle, 2016, p. 131), accordant une place centrale à la compréhension de soi et de l'autre ainsi qu'à la réflexivité. Selon la tradition herméneutique et phénoménologique, la *Bildung* intègre ainsi l'autoformation existentielle correspondant à la spiritualité (Galvani, 2018).

Il est intéressant de remarquer que lorsque Lenoir (2020) remonte aux origines historiques du développement de la didactique, celui-ci cite Comenius (1592-1670) selon lequel la didactique intégrait une méthode d'enseignement général « faisant appel aux lois de la nature » (p. 17) avec une « volonté de transformation sociale » (p. 17), « émancipatrice qui puisait dans la tradition hussite<sup>12</sup> » (p. 20). On retrouve ainsi dans les prémices d'une telle didactique les visées du modèle que nous proposons, à savoir le développement de la personne dans son intégralité prenant en compte sa spiritualité, gage d'authenticité et d'émancipation.

Cette conception de la didactique se distingue nettement de la conception francophone « étroitement associée à la priorité accordée aux savoirs disciplinaires » (Lenoir, 2020, p. 27) qui s'appuie sur la raison et la démarche rationnelle de transmission de connaissance. Il en résulte que cette dernière, campée dans le paradigme disjonctif, est « centrée sur l'étude de contenus cognitifs exclusifs » (Lenoir, 2020, p. 23) en ne considérant « que l'aspect cognitif de ce qui se passe dans une classe » (Lenoir, 2020, p. 24). Une telle « fonction d'instruction en tant que transmission des savoirs portés par les disciplines » (Lenoir, 2020, p. 29)

marque la distinction d'ordre épistémologique<sup>13</sup> entre une approche transmissive et une approche transformationnelle associée à « une connaissance relationnelle » (Wilson, 2001, p. 177).

En revanche, on note dans le modèle éducationnel développé quelques éléments de convergence avec le modèle étasunien qui peut être qualifié de pragmatique, mettant « l'élève en tant qu'individu au centre des apprentissages (le pôle sujet) » (Lenoir, 2020, p. 28), centré à la fois sur un savoir-être (dont le savoir-être citoyen inscrit dans les processus de socialisation) et le savoir-faire où on retrouve la pensée deweyenne.

Les seuls points communs qui sous-tendent le développement des différents courants de la didactique sont la tripartition (Objet-Sujet-Agent) et la visée fondamentalement émancipatrice de l'être humain (Lenoir, 2020), même si cette dernière n'est pas vue de la même manière selon les paradigmes éducatifs. Si pour certains, l'émancipation passe par l'instruction, l'acquisition de connaissances disciplinaires (le pôle Objet), soutenue par la raison, pour d'autres, comme dans notre cas, la didactique concerne aussi la dimension psychologique de l'apprenant en tant qu'individu au centre de l'apprentissage (le pôle Sujet), attentive à « la réinscription de la signification symbolique [...] qui assure la possibilité d'une intersubjectivité (la fonction de sens) » (Lenoir, 2020, p. 14).

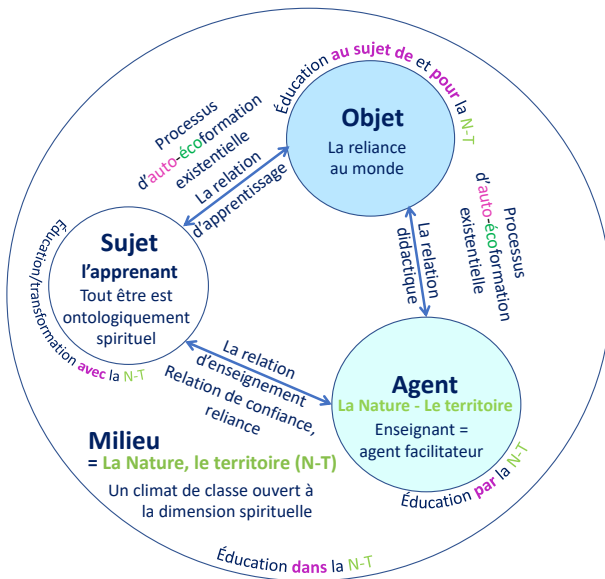


FIGURE 3. Représentation de la situation pédagogique selon le modèle SOMA de Legendre (2005) lorsque la spiritualité est intégrée et vécue de façon transversale

À la lumière des différents exposés, nous pouvons proposer une schématisation dans la Figure 3 de cette didactique générale conçue selon le principe de la *Bildung* ou de l'herméneutique et que l'on pourrait qualifier d'écospirituelle. On y retrouve les différentes formes d'éducation relative à la Nature et au territoire avec une éducation "au sujet de" et "pour" la Nature-territoire, une éducation "dans" et "par" la Nature-territoire, et enfin une transformation avec cette dernière qui est à la fois Objet, Milieu, Agent et Sujet dans cette relation pédagogique (Sauvé, 1997) où chaque pôle est traversé par cette dimension ontologique qu'est la spiritualité.

Ce schéma rend compte de la dimension holistique et immanente de la spiritualité, qui est au fondement du paradigme éducationnel autochtone (Battiste, 2010) et ce que Spinoza avait démontré en 1675 dans son ouvrage *L'Éthique*, ce qui lui avait valu à l'époque l'exclusion de sa communauté et des menaces de mort.

C'est ainsi qu'une telle « didactique des diversités » a mené à une éducation à la diversité. Mais de quelle diversité parlons-nous? Car, si nous faisons part d'une diversité du vivant, cette diversité est à considérer plus largement.

#### UNE ÉDUCATION À LA DIVERSITÉ BIOTIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE; D'UNE UTOPIE À SON OPÉRATIONNALISATION

L'éducation au respect de la diversité du vivant pour un vivre-ensemble écologique nous a amenés à considérer cette ouverture à la diversité de façon plus large, considérant la diversité épistémologique.

Cette proposition éducative holistique construite sur le principe de l'écoformation dans le cadre de la formation permanente (Pineau, 2023) serait une façon d'ouvrir l'école à d'autres formes de savoir, pouvant être reçus dans le cadre d'une éducation informelle, correspondant à une autre forme d'apprentissage qui se fait tout au long de la vie au contact des autres et de la Nature-territoire.

Cette ouverture à la diversité épistémologique – en plus de la diversité didactique – se manifeste ici par le fait d'accorder une attention à l'expression d'un savoir révélé au travers de la diversité des espèces vivantes qui entrent en relation avec la diversité humaine autour d'un socle commun qu'est celui de la spiritualité.

Cet apport complémentaire aux autres formes de savoir instituées ne les néglige pas pour autant. Au contraire, c'est par la jonction des sphères cognitive, corporelle, affective et spirituelle,

de l'ordre du penser et de la sensibilité, que compréhension et relation peuvent se développer. C'est par la mise en œuvre du discours de la rationalité et du langage symbolique, par l'éveil de la sensation, et son appel aux sens, et de l'affectivité, par l'évocation du sentiment de contiguïté et d'appartenance, que l'Homme fragmenté peut retrouver le lieu de son unité, celui du sens (Gohier, 2002, p. 22).

Cette diversité des savoirs rejoint l'épistémologie autochtone selon laquelle il existerait trois sources de savoirs qui se chevauchent et interagissent ensemble; les savoirs traditionnels ou ancestraux transmis de génération en génération, les savoirs d'expérience et les savoirs révélés, acquis au travers des rêves, des visions et des intuitions, et qui correspondent à la manifestation de la spiritualité (Brant Castellano, 2000). On pourrait ainsi y déceler un point de rencontre, voire de convergence, entre les savoirs autochtones et les savoirs occidentaux d'où pourraient émerger de nouvelles façons d'apprendre (Kapyrka et Dockstator, 2012).

Une telle ouverture épistémologique permet le développement d'une agentivité<sup>14</sup> épistémique chez le jeune (Demers et al., 2016) au moyen du processus de subjectivation de l'apprenant, que Leroux (2004) et Schelle (2016) considèrent comme une formation à la vie libre. Il en résulterait la possible activation d'une agentivité écocitoyenne chez le jeune, c'est-à-dire le fait de pouvoir accomplir (ou de pouvoir être) librement ce qui est considéré comme étant valable à ses yeux et de pouvoir agir de façon critique face aux enjeux environnementaux, au regard de différents facteurs, intrinsèques et extrinsèques, qui le concernent (Morin et al., 2019). Cela n'est possible sans une « éthique de la compréhension aussi bien chez les enseignants que chez les enseignés » (Morin, 2014, p. 60) avec l'instauration d'une communauté d'apprentissage permettant la co-construction des savoirs.

Est-ce un programme utopiste ? Sans doute à première vue. Faut-il encore avoir le courage de formuler l'utopie pour ensuite proposer des avenues didactiques pour y accéder. La présente proposition éducative y contribue, où la formation des enseignants est essentielle. Il importe d'accompagner les enseignants dans cette démarche de formation en encourageant l'adoption d'une posture de recherche au sein même de l'action éducative selon le principe d'une éthique réflexive-narrative (Gohier, 2011) propre au praticien réflexif (Schön, 1994; de Souza, 2006). L'attention portée à la réflexivité dans la formation enseignante, perçue déjà comme fondamentale au développement de son autonomie et de sa capacité à personnaliser ses interventions (Pellerin et Araújo-Oliveira, 2012), lui sera d'un grand support pour découvrir d'abord sa propre dimension spirituelle et son identité écologique pour construire ensuite une identité professionnelle favorisant l'expérimentation d'une pédagogie transversale de reconnexion au monde. Soulignons à cet effet que des cours universitaires dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignants concernant leur développement à la fois personnel et professionnel, intègrent la dimension spirituelle selon des procédés d'autoformation aux appellations variables telles que la psychosynthèse (Doyon et Pineault, 2019) ou encore l'accompagnement de soi source de « mieux-être-et-vivre » (Rondeau, 2019, p. 25). De plus, il existe des initiatives de développement de l'approche holistique en éducation, notamment avec J.-P. Miller (2019) à Toronto, qui intègrent la dimension spirituelle dans les processus d'apprentissage.



Si nous ne sommes qu'au début de telles initiatives, l'intégration de la complexité en éducation qui rejette la fragmentation et inclut l'apprenant dans le processus de construction de savoir (Morin, 2014), soutient une telle proposition éducative intégrant la dimension spirituelle à la fois de la Nature-territoire, de l'apprenant et de l'enseignant dans les apprentissages<sup>15</sup>. Ajoutons à cela les démarches de l'UNESCO en juin 2021, mobilisant les savoirs ancestraux autochtones et dont le but est de réconcilier les êtres humains avec la Nature dans le cadre de la Décennie (2021-2030) des Nations-Unies pour la restauration des écosystèmes. Ces orientations légitiment à leur tour une telle proposition éducative. Par ailleurs, l'application des appels à l'action de la Commission Vérité et Réconciliation au regard des peuples autochtones au Canada (CVR, 2015), réclamant de « former les enseignantes et les enseignants à intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones en classe » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020, p. 14) va dans le sens d'une telle ouverture.

## CONCLUSION

Pour répondre à l'enjeu d'une éducation à la diversité, la proposition éducative issue d'une recherche doctorale, dont le volet praxéologique est présenté dans cet article, s'inscrit dans un paradigme éducationnel alternatif transdisciplinaire. En plus d'une éducation à la diversité du vivant, elle favorise un développement plus complet du jeune dans son rapport au monde et une ouverture à d'autres épistémologies avec toujours comme garde-fou cette approche réflexive critique considérant le risque d'erreur. Elle a ainsi le mérite d'ouvrir le champ des possibles avec d'autres ontologies permettant aux jeunes de mieux appréhender cette diversité au-delà de tout anthropocentrisme, lui permettant l'adoption d'une démarche réflexive empreinte d'humilité. Une telle proposition éducative inscrite dans une didactique des diversités dépasse les didactiques disciplinaires pour ouvrir sur une approche écoformatrice transversale de notre humanité, encourageant une « symbiose pleinement consciente et assumée » avec la Terre (Brédif, 2013, para. 33). Comme le souligne Nicolescu (1996, p. xiv), il s'agit au bout du compte d'« une transgression généralisée qui ouvre un espace illimité de liberté, de connaissance, de tolérance et d'amour » pour le déploiement d'un vivre-ensemble écologique harmonieux et un réenchâtement du monde.

## NOTES

1. Lorsqu'on fait état d'une approche holistique en éducation, cela implique deux caractéristiques majeures. Toutes les dimensions de l'apprenant, dont les quatre principales; cognitive, corporelle, affective et spirituelle, sont prises en compte et considérées comme étant reliées entre elles. Les apprentissages sont contextualisés, en relation avec le milieu de vie naturel. Le concept de holisme, à l'opposé du réductionnisme, conduit à l'idée qu'« une chose n'existe qu'en vertu des relations qu'elle soutient avec le milieu dans lequel elle est plongée » (Næss, 2017, p. 14). Voir à cet effet l'article Boelen (2021).

2. À partir de l'*Émile ou De l'éducation* de Rousseau (1762), Pineau (1989, 2023) définit la théorie tripolaire de la formation comme un processus biocognitif anthropologique associant 1) l'autoformation, soit la « prise en charge par soi-même de soi-même » (Pineau, 1989, p. 26) où la prise de recul sur son expérience permet à l'individu d'apprendre sur lui-même, sur ce qui l'entoure et ses interactions avec ce qui l'entoure; 2) la socioformation (co et hétéroformation), soit la formation par et avec les autres humains; et 3) l'écoformation, soit la formation au contact du milieu de vie au sens écosystémique.
3. Le terme germanique *Bildung* correspond au développement personnel, un « travail sur soi, culture de ses talents pour son perfectionnement propre. La *Bildung* vise à faire de l'individualité une totalité harmonieuse la plus riche possible, totalité qui reste liée pour chacun à son style singulier, à son originalité » (Fabre, 1994, p. 135).
4. Nous distinguons l'éducation informelle de l'éducation non formelle. Si l'éducation non formelle a lieu dans un cadre non formel tel qu'un parc ou un musée, l'éducation informelle est une éducation qui se fait presque à notre insu, ce qui est le propre de l'écoformation.
5. L'approche transdisciplinaire utilisée dans cette recherche a fait l'objet d'un article de Boelen, V. (2023). La transdisciplinarité comme voie de décolonisation du savoir et de la pensée. *Enjeux et sociétés. Approches transdisciplinaires*, 10(1), 215-243. <https://doi.org/10.7202/1098704ar>
6. Boelen, V. (2021). La spiritualité dans l'approche holistique à la Nature-territoire : un processus d'auto-écoformation. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches - Réflexions*, 16(2). <https://journals.openedition.org/ere/8344>
7. La reliance est l'acte de relier ou de se relier et le résultat de cet acte, la reliance vécue (Bolle de Bal, 2003).
8. Nous écrivons Nature avec une N majuscule pour souligner la valeur intrinsèque de la Nature. On sera amené à utiliser le terme de Nature-territoire pour signifier le fait que ce n'est pas un concept, mais une entité rattachée à un territoire géographique donné.
9. Nous rappelons que par jeune, nous entendons les enfants d'âge scolaire soit ceux du primaire et du secondaire.
10. En prenant l'exemple de la double hélice de l'ADN imaginée au départ par Watson (1970), Hay et Nye (1998/2006, p. 73) soulignent que l'imaginaire est également mobilisée en science.
11. *Autopoiétique* : ce terme créé en 1980 par Maturana et Varela, et repris par Pineau (2005), est employé pour signifier ce qui se passe dans la dynamique d'autonomisation propre aux systèmes vivants, soit un processus d'auto-éco-ré-organisation (Morin, 2008, p. 622).
12. Mouvement social inspiré par le théologien universitaire Jan Huss, réformateur avant la Réforme, sous l'Empire romain germanique au XVe siècle, provoquant un soulèvement contre les indulgences papales. Il dénonçait une Église ayant perdu toute spiritualité, prônant ainsi le retour à une Église apostolique spirituelle et pauvre (Bergèse, 2015).
13. On y retrouve aussi la nette distinction entre la logique du tiers exclu de Houssaye (1993/2013) et celle du tiers inclus de Nicolescu (1996).
14. L'agentivité se définit comme un processus libérateur d'engagement de la personne. Elle est associée au pouvoir agir et est contextualisée à une situation donnée (Demers et al., 2016).
15. Cette proposition éducative est d'ailleurs mise à l'essai lors d'une recherche postdoctorale qui documente également le processus de formation des enseignants selon une formule d'accompagnement sur le terrain de pratique.

## RÉFÉRENCES

- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Anthropos.
- Barthes, A. et Garnier, B. (2022). Appel à articles pour la Revue des sciences de l'éducation de McGill « Didactique des diversités, diversité des didactiques ». <https://mje.mcgill.ca/announcement/view/178>
- Battiste, M. (2010). Nourishing the learning spirit. *Education Canada*, 50(1), 14-18. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2010-v50-n1-Battiste.pdf>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. University of British Columbia Press.
- Bédard, J. (2004). Le commencement de tous les chemins. Dans Ministère de l'Éducation du Québec, Comité sur les affaires religieuses. *Le développement spirituel en éducation*, Actes du colloque, 11-12 novembre 2003, Québec (p. 7-16). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/organismes/CAR\\_DevSpirituelEduc\\_ActesColloque.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc_ActesColloque.pdf)
- Bergèse, D. (2015). Jean Huss - Une réforme avant la Réforme. *Revue réformée : revue théologique et pratique*, 66(3), 39-65.
- Boelen, V. (2021). La spiritualité dans l'approche holistique à la Nature-territoire : un processus d'auto-écoformation. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflections*, 16 (2). <https://journals.openedition.org/ere/8344>
- Boelen, V. (2023). La transdisciplinarité comme voie de décolonisation du savoir et de la pensée. *Enjeux et sociétés. Approches transdisciplinaires*, 10(1), 215-243. <https://doi.org/10.7202/1098704ar>
- Boelen, V. (2023). Décoloniser la spiritualité : une étape essentielle dans le processus de décolonisation de l'éducation. *La revue de l'association canadienne pour l'étude de curriculum, La portée de la CVR dans les contextes francophones canadiens*, 20(1), 107-125. <https://doi.org/10.25071/19164467.40761>
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99-131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- Brant Castellano, M. (2000). Updating Aboriginal traditions of knowledge. Dans G. Sefa Dei, B. L. Hall et D. Goldin Rosenberg (dir.), *Indigenous knowledge in global context: Multiple reading of our world* (p. 21-36). Presses de l'Université de Toronto.
- Brédif, H. (2013). Surmonter la crise écologique par un projet spirituel d'ordre supérieur ? À partir d'une lecture de Pierre Teilhard de Chardin et de Michel Serres. *VertigO*, 13(3).
- Commission de Vérité et Réconciliation du Canada. (2015). Gouvernement du Canada. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1450124405592/1529106060525>
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. Éditions de Babio.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70. <https://doi.org/10.7202/1037913ar>
- de Souza, M. (2006). Educating for hope, compassion and meaning in a divisive and intolerant world. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1), 165-175. <https://doi.org/10.1080/13644360500504488>
- Dewey, J. (1938/1963). *Experience and education*. Macmillan/Collier.
- Doyon, A et Pineault, I. (2019). Accompagner vers le mieux-être. Description et illustration d'un dispositif utilisé en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Moncton. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation* (p. 49-68). PUF.
- Duborgel, B. (1983/1992). *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Collection Formation pédagogie. Éditions Privat
- Durand, G. (2016). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Dunod.
- Éliade, M. (1952). *Images et symboles. Essais sur le symbolisme magico-religieux*. Gallimard.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. PUF.

- Fraser, D. (2004). Some educational implications for spiritual giftedness. *Gifted Education International*, 18, 255-265.
- Galvani, P. (2018). La dimension spirituelle de l'auto-éco-formation face à la crise écologique. *Présence*, 11, 53-70.
- Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie. Les finalités de l'éducation*, 30(1), 7-25.
- Gohier, C. (2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie ? Pour une éthique du lien. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2(40), 77-93. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-77.htm>
- Gohier, C. (2011). Les trois temps ricœuriniens du développement du souci de l'autre en formation des maîtres : attestation, sollicitude, reconnaissance. Le cercle éthique. Dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Paul Ricœur et la question éducative* (p. 99-118). PUL.
- Hay, D. et Nye, R. (1998/2006). *The Spirit of the Child* (2<sup>e</sup> éd.). Jessica Kingsley.
- Héty J.-L. (2001). *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*. Fides.
- Houssaye, J. (dir.). (1993/2013). *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (9<sup>e</sup> éd.). ESF.
- Jobin, G. (2013). *Des religions à la spiritualité. Une appropriation biomédicale du religieux dans l'hôpital*. Lumen Vitae (Collection soins et spiritualités, 3).
- Kapyrka, J. et M. Dockstator (2012). Indigenous knowledge and western knowledge in environmental education: Acknowledging the tension for the benefits of 'two-worlds' approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 97-112.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Éditions Guérin.
- Lenoir, Y. (2020). Didactique : une approche sociohistorique du concept. *Didactique*, 1(1), 12-39. <https://doi.org/10.37571/2020.0102>
- Leroux, G. (2004). Liberté et spiritualité. Dans Ministère de l'Éducation du Québec. *Le développement spirituel en éducation*, Actes du colloque, 11-12 novembre 2003, Québec (p. 205-223). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/organismes/CAR\\_DevSpirituelEduc\\_ActesColloque.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc_ActesColloque.pdf)
- Lipman, M. et Sharp, M. (1978). *Growing up with philosophy*. Temple University Press.
- Miller, J. P. (2019). Holistic Education. A brief history. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.). *International handbook of holistic education* (p. 5-16). Routledge.
- Miller, L. et Athan, A. (2007). Spiritual awareness pedagogy: the classroom as spiritual reality. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(1), 17-35.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competerences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignantne.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competerences_professionnelles_profession_enseignantne.pdf?1606848024)
- Morin, E. (2008). *La Méthode*. Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.
- Morin, E., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble, *Éducation et socialisation*, 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Næss, A. (2017). *Une écosophie pour la vie. Introduction à l'écologie profonde*. Seuil.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Éditions du Rocher.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools : An alternative approach to education* (2<sup>e</sup> éd.). Teachers College Press.

Pellerin, G. et Araújo-Oliveira, A. (2012). Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : regards sur une expérience de formation à l'aide des TIC. *Formation et profession* 20(2), 33-45.

Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, 100-101, 23-30.

Pineau, G. (2005). Le sens du sens. Dans P. Paul et G. Pineau (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 83-104). L'Harmattan.

Pineau, G. (2023). *Genèse de l'écoformation. Du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements*. L'Harmattan.

Postic, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. PUF.

Raine, P. (2005). *Le chaman et l'écologiste. Veille environnementale et dialogue interculturel*. L'Harmattan.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Rondeau, K. (2019). La présence au service de l'accompagnement de soi, source de mieux-être-et-vivre. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation* (p. 7-27). PUQ.

Roussin, C. (2001). *Le phénomène de la rencontre en psychothérapie : une étude phénoménologique* [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada].

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique* (2<sup>e</sup> éd.). Coll. « Le défi éducatif ». Éditions Guérin.

Sauvé, L. (2019). De l'interdisciplinarité à la transversalité : pour un projet politico-pédagogique, résolument écologique. Dans F. Darbellay, Z. Moody et M. Louviot (dir.), *L'interdisciplinarité dans l'éducation et la formation*, (p. 69-88). Éditions Alphil Presses Universitaires Suisse.

Schelle, C. (2016). La "didactique herméneutique" : une proposition allemande illustrée à partir de séquences de cours. *Recherches en didactiques*, 2(22), 127-143.

Schneuwly, B. (2020). Didactique ? *Didactique*, 1(1), 40-60. <https://doi.org/10.37571/2020.0103>

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemann et D. Gagnon). Les Éditions Logiques.

Varela, F. J., Thompson, E. et Rosch E. (2016). *The embodied mind: Cognitive science and human experience* (Revised Edition). The MIT Press.

Vogels, P. W. (2007). *Ecological Identity* [thèse de doctorat, Université d'Alberta]. Nom du dépôt. <https://era.library.ualberta.ca/items/422115ab-0834-4b7ca-674-3a0874b5f218/view/67d76f08-2ae1-4cbfa428-da837cf7361d/NR33086.pdf>

Von Bonsdorff, P. (2011). Esthétique et bildung. *Diogenes*, 1-2 (233-234), 178-195. <https://www.cairn.info/revue-diogene-2011-1-page-178.htm>

Watson, J. (1970). *The Double Helix*. Penguin Books.

Wilson, S. (2001). What is indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 175-179.

Wilson, S. (2013). Using indigenist research to shape our future. Dans M. Grey, J. Coates, M. Yellow Bird et T. Hetherington (dir.), *Decolonizing social work* (p. 311-322). Ashgate.

Zohar, D. et Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. Bloomsbury.

VIRGINIE BOELEN est professeure associée à la Faculté des sciences d'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Membre chercheuse du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE), elle s'intéresse au processus de reconnexion au territoire selon une ontologie relationnelle holistique écoformatrice à activer en milieu d'éducation formel et non formel, notamment en lien avec les savoirs et les pratiques pédagogiques autochtones. Elle est actuellement mandatée par le ministère de l'Éducation du Québec pour développer des outils pédagogiques en contexte de changement climatique visant la reconnexion du jeune à la Nature dans la relation établie avec le territoire à proximité de l'école. [boelen.virginie@uqam.ca](mailto:boelen.virginie@uqam.ca)

VIRGINIE BOELEN is Associate Professor in the Faculty of Education at the Université du Québec à Montréal. A research member of the Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE), she is interested in the process of reconnecting to the Earth according to a holistic, eco-formative relational ontology to be activated in formal and non-formal educational settings, particularly in relation to indigenous knowledge and pedagogical practices. She has currently been commissioned by the Quebec Ministry of Education to develop pedagogical tools in the context of climate change, aimed at reconnecting young people to Nature in their relationship with the land around their school. [boelen.virginie@uqam.ca](mailto:boelen.virginie@uqam.ca)

# EXPÉRIMENTATION D'UNE STRATÉGIE ÉDUCATIVE DÉVELOPPANT UN *TERRITOIRE APPRENANT* SUR LE TERRITOIRE INSULAIRE CORSE : IMPACTS SUR LE PROFIL ÉCOCITOYEN DES ÉLÈVES

LAURE MORETTI *Université de Corse*

**RÉSUMÉ.** Cet article présente les fondements, la méthodologie et les résultats d'une recherche-action visant la modélisation, l'expérimentation et l'évaluation d'une stratégie éducative basée sur la construction d'un territoire apprenant. Fondée sur la valorisation des liens élèves-territoire, elle met à l'épreuve l'hypothèse considérant la composante patrimoniale du territoire comme un levier de développement éducatif pour une éducation à une écocitoyenneté de qualité, entendue comme une écocitoyenneté émancipée : responsable, désireuse et capable d'engagements. La méthodologie consiste en une analyse comparative de trois lots d'élèves représentatifs de trois degrés croissants de participation au territoire apprenant. Les résultats obtenus permettent de mettre en avant des impacts positifs et statistiquement significatifs sur les profils écocitoyens des élèves actifs, auteurs et constructeurs du territoire apprenant.

**EXPERIMENTING WITH AN EDUCATIONAL STRATEGY TO DEVELOP A LEARNING TERRITORY ON THE ISLAND OF CORSICA: IMPACTS ON STUDENTS' ECO-CITIZEN PROFILE**

**ABSTRACT.** This article presents the foundations, methodology and results of an action-research project aimed at modeling, testing, and evaluating an educational strategy based on the construction of a learning territory. Based on the enhancement of student-territory links, it tests a hypothesis that considers the territory's heritage component as an educational lever to develop quality eco-citizenship education, understood as emancipated eco-citizenship: responsible, willing, and able to make commitments. The methodology consists of a comparative analysis of three groups of students representative of three increasing degrees of participation in the learning territory. The results obtained highlight positive and statistically significant impacts on the eco-citizen profiles of students who are active, authors and builders of the learning territory.

Cet article expose une partie d'une recherche-action (RA) menée dans le cadre d'une thèse de doctorat (Moretti, 2021). À la fois chercheure et enseignante, les observations participantes (Lapassade, 2002) menées en classe ont permis d'établir les premiers constats à l'origine de la RA. Nous avons observé, pour une majorité d'élèves, une méconnaissance des éléments patrimoniaux locaux

communs ainsi qu'une carence de comportements écocitoyens. La répétition de ces observations a suscité un questionnement : la méconnaissance ou distance au territoire des élèves pourrait-elle expliquer leur négligence écocitoyenne? Ce questionnement a été à l'origine d'une RA (Allard-Poesi et Perret, 2003), recherche caractérisée par deux objectifs. Le premier objectif a consisté en la modélisation et la mise en œuvre d'une action éducative basée sur la reconnaissance et la valorisation de la diversité patrimoniale insulaire corse dans l'enseignement. Le second objectif a concerné l'évaluation de cette action éducative, notamment ses impacts potentiels sur les rapports patrimoniaux<sup>1</sup> et les profils écocitoyens<sup>2</sup> des élèves.

La problématique suivante a été formulée : une proposition d'évolution de la forme scolaire actuelle, utilisant l'enseignement des sciences expérimentales comme point d'ancrage et d'armature pour le développement d'un *territoire apprenant* initié depuis l'École, aboutirait-elle à une valorisation des rapports patrimoniaux? Ces nouveaux rapports au territoire seraient-ils associés à des profils d'écocitoyenneté différents?

Cet article décrit l'action éducative modélisée et ses impacts sur les profils d'écocitoyenneté des élèves. La première partie synthétise les phases d'élaboration de l'action, la seconde expose la méthodologie de recherche employée et la troisième présente les impacts identifiés.

#### ANALYSE DU CONTEXTE D'ÉTUDE ET ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE ÉDUCATIVE AD HOC

Cette section est subdivisée en deux sous-parties. La première présente les analyses du contexte d'étude, cadres structurant la modélisation de la stratégie éducative, la seconde détaille le modèle opérationnel expérimenté.

##### *Le contexte insulaire corse*

Le contexte d'étude est limité au territoire corse. Après avoir défini le territoire comme un système socio-patrimonial (Sébastien, 2014), nous avons mené une analyse sociohistorique des spécificités corses axée sur les thématiques des rapports patrimoniaux, du sentiment d'appartenance à une communauté<sup>3</sup> et des profils écocitoyens. Deux événements historiques majeurs, de l'Argentella et des boues rouges, nous ont permis de souligner, dans la société corse des années 60-70, des mouvements populaires engagés pour la défense des composantes sociales et patrimoniales du territoire, mouvements que l'on qualifierait aujourd'hui d'écocitoyens, et ce bien avant la démocratisation du terme « écologie » en France. Pour de nombreux auteurs (Arrighi, 2007; Casula, 2006), ces mouvements de défense du territoire ont été accompagnés d'une redécouverte de l'identité collective avec la réapparition de la symbolique identitaire, démontrant la force de la relation entre territoire, identité et écocitoyenneté en Corse, relation représentée dans la figure ci-dessous.



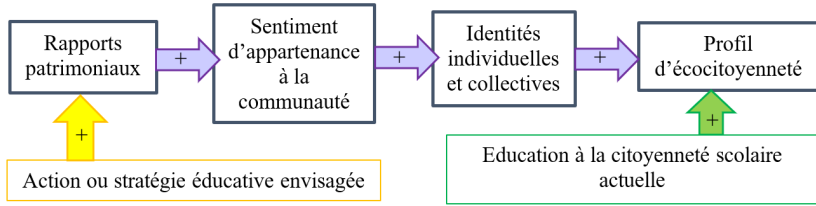


FIGURE 1. Relations territoire, identité, écocitoyenneté et leviers éducatifs potentiels.

Plus précisément, cette relation (flèches mauves) prendrait sa source dans une îléité corse (Casula, 2006) singulière, caractérisée par de forts rapports patrimoniaux, à l'origine du développement du sentiment d'appartenance à la communauté. Ce dernier influencerait les caractéristiques identitaires, contrôlant à leur tour les réflexions et actions des individus et par exemple leur écocitoyenneté. L'éducation à la citoyenneté scolaire actuelle (flèche verte) cible la dernière étape de cette relation en ignorant les premiers maillons : elle se concentre sur la transmission d'éléments théoriques et sur la mise en pratique de la citoyenneté sur douze années consécutives (Eduscol, 2021).

Notre réflexion nous a amenée à formuler l'hypothèse suivante : une stratégie éducative visant une écocitoyenneté de qualité (Sauvé, 2014) pourrait au contraire considérer et tirer parti de cette relation : elle pourrait compléter l'éducation à la citoyenneté scolaire en ciblant la valorisation des liens patrimoniaux (flèche jaune) afin de développer indirectement l'écocitoyenneté (flèche jaune associées aux mauves). L'hypothèse considère donc le patrimoine local comme un levier de développement (Verdoni, 2013), plus précisément comme un levier pour l'éducation écocitoyenne. La RA menée a mis l'hypothèse à l'épreuve en proposant l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation d'une action éducative spécifiquement dédiée. Plus précisément, nous souscrivons aux propos de Bertacchini (2003, cité dans dans Angelini 2010, p. 111), pour qui « la formation de communauté ne se ferait pas sur la localisation d'un espace commun «common location», mais sur l'intérêt commun «common interest» ». Nous supposons ainsi que la valorisation patrimoniale offre au patrimoine le statut d'intérêt commun et aux élèves celui de gestionnaires solidaires de ce dernier. Cet intérêt commun et cette solidarité alimenteraient le développement du sentiment d'appartenance à une communauté solidaire et le profil d'écocitoyenneté des élèves.

Afin d'affiner la stratégie éducative et de la rendre exécutable sur le terrain, nous avons mené une analyse du contexte éducatif français. Les travaux sur la forme scolaire (Vincent et al., 1994), ainsi que ceux sur les grandes réformes éducatives des années 80 (Garnier, 2014), nous ont permis de poser deux constats. Le premier concerne la distance École-territoire, historiquement et volontairement instaurée compte tenu de la vision d'un territoire entrave au projet d'émancipation (Bier, 2010 ; Barthes, 2020). Cette distance a largement été ciblée par les réformes éducatives décentralisatrices des années 80, développant

notamment la coéducation et la territorialisation éducative. Pour Dussaux (2011), les stratégies de coéducation ont d'ailleurs permis la transition d'une vision de l'éducation scolaro-centrée à celle d'une responsabilité éducative partagée entre différents acteurs éducatifs. En revanche, les stratégies de territorialisation éducative, s'attaquant à la distance École-territoire, sont aujourd'hui encore largement critiquées, jugées insuffisantes (Becchetti-Bizot, 2018), laissant une distance École-territoire et notamment École-société source d'une perte de sens de l'École (Develay, 2007). Le second constat est relatif au mode de socialisation scolaire. Ce dernier est critiqué par Vincent (2008) qui le considère incompatible avec une *socialisation démocratique*, basée sur la discussion (considérée comme une interaction avec argumentation rationnelle) et l'indétermination, qualités indispensables à une écocitoyenneté de qualité.

Ainsi, l'analyse du système éducatif met en avant une École encore trop distante de son territoire, qui ne génère pas un mode de socialisation compatible avec l'objectif de formation de l'écocitoyen. Cette analyse nous a permis de préciser les objectifs et les modalités de l'action. L'action éducative vise le développement d'une écocitoyenneté responsable, désireuse et capable d'engagements (Sauvé, 2014) *via* le cahier des charges suivant : combinaison des principes de coéducation, de territorialisation éducative et de socialisation démocratique. L'intégration de la socialisation démocratique est envisagée par un travail de conscientisation et de formation au mode de raisonnement rationnel, critique et ouvert, ainsi qu'à la discussion. Ce cahier des charges rejoint les stratégies socio-didactiques envisagées dans les travaux de Morin, et al. (2021) sur les relations entre les figures d'engagement des élèves au regard des problématiques de durabilité/soutenabilité et leurs caractéristiques cognitives. Ces travaux montrent en effet que les élèves les plus engagés, les « auteurs » (Ibid.), sont ceux qui présentent des rapports aux savoirs aux dimensions identitaire, sociale et épistémique fortes. Nous considérons que les stratégies de coéducation et de territorialisation éducative du cahier des charges permettraient de développer les dimensions sociale et identitaire des rapports aux savoirs et que la socialisation démocratique s'accompagnerait du développement de la dimension épistémique.

Nous avons émis l'hypothèse qu'une stratégie éducative basée sur la construction d'un *territoire apprenant* (TA) initié depuis l'École, fondée sur une éducation relative à l'environnement *via* la valorisation des liens patrimoniaux, permettrait de répondre aux trois exigences fixées dans le cahier des charges. Nous considérons un TA comme une organisation apprenante appliquée à l'échelle du territoire. Si les travaux sur les organisations apprenantes se multiplient (Garvin, 1993; Senge, 2015; Becchetti-Bizot et coll., 2017), l'acception choisie la considère comme une organisation humaine capable d'apprendre, d'acquérir et de créer un savoir pour *in fine* le transmettre à ses membres. C'est une organisation capable de le mettre en pratique pour une meilleure adaptation. Les membres forment un collectif, une équipe : ils collaborent et coopèrent, chaque membre pouvant apprendre d'un autre sans distinction hiérarchique. Plus précisément,

l'apprentissage par un membre facilite l'apprentissage d'un autre, car le premier aura préalablement documenté et partagé son savoir.

Pour Jambes (2001), l'échelon local est un outil du développement territorial, source potentielle de plus-values sur, par et pour le territoire. Ainsi, la valorisation de l'échelon local dans la stratégie éducative modélisée pourrait induire la vision d'une action au service du territoire, de sa valorisation économique et/ou de son aménagement. Afin de prévenir cette dérive utilitariste de l'éducation (Barthes et al., 2014), source de « l'effacement [...] du projet éducatif devant l'action de valorisation territoriale » (Barthes et al., 2014, p. 9), autrement dit d'une « éducation “pour” le patrimoine » (Barthes et al., 2014, p. 4), nous avons pris soin d'établir des « balises curriculaires » (Barthes et al., 2019, p. 3). Ces dernières constituent un cadre pour les acteurs du TA, fixant la finalité d'une éducation sur et par le patrimoine.

*Modèle opérationnel de l'action : une stratégie éducative basée sur un territoire apprenant articulé à la forme scolaire*

Le TA modélisé est construit sur trois piliers fondateurs :

*Pilier 1 : ancrage dans l'enseignement des sciences expérimentales*

L'enseignement des sciences expérimentales est caractérisé par deux principes didactiques propices au développement d'une socialisation démocratique : l'enseignement de la démarche d'investigation et de l'histoire des sciences. La démarche d'investigation forme les élèves à la démonstration rationnelle et à la discussion, une connaissance n'étant fiable qu'une fois issue d'une démonstration faisant usage de la raison et qu'une fois soumise à un examen critique d'experts discutant de sa validité (Lecoindre, 2021). L'histoire des sciences forme l'ouverture du raisonnement, l'acceptation de l'indétermination, une connaissance scientifique n'étant fiable que jusqu'à ce qu'elle soit réfutée (Lecoindre, 2021). Ainsi l'enseignement des sciences expérimentales permettrait d'initier la conversion vers le mode de socialisation démocratique en développant ses deux fondements, la discussion et l'indétermination nécessaires à l'*agora* démocratique et à l'écocitoyen. Cet enseignement est également propice à l'ancrage territorial, car son contenu émane directement des éléments réels du territoire, biologiques ou géologiques. Le TA, valorisant un ancrage territorial, pourrait y être enraciné par cet enseignement. Ainsi, l'enseignement des sciences expérimentales constitue un pilier articulant le TA à la forme scolaire, par ses qualités lui permettant d'établir une éducation enracinée sur le territoire et développant une socialisation démocratique.

Par ailleurs, nous considérons l'enseignement des sciences également propice à l'émancipation des jeunes, indispensable à une écocitoyenneté de qualité. En effet, nous partageons la conception de Serir (2019) sur l'encapacitation, processus de production de connaissances par les apprenants. Selon ce dernier, l'encapacitation peut aboutir au développement de deux qualités. La première, ou

autonomisation, correspond à « la capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), à agir en conformité avec sa propre loi (*nomos*), sans être guidé par un autre » (Kant 1985). La seconde, l'*empowerment*, désigne la « capacité d'affranchissement, de mobilisation, d'initiative et de contrôle, par appropriation ou (ré)appropriation d'un pouvoir sur la réalité quotidienne » (Shor, 1992). Nous considérons l'autonomisation et l'*empowerment* nécessaires à une écocitoyenneté de qualité, entendue comme une écocitoyenneté émancipée : dotée d'une réflexion rationnelle, ouverte, autonome et engagée. Comme explicité précédemment, en travaillant la réflexion rationnelle et ouverte, l'enseignement des sciences expérimentales engage donc les jeunes dans le processus d'encapacitation vers l'autonomisation. Le savoir est alors libérateur mais pas émancipateur, l'autonomie de pensée n'étant pas synonyme de capacités d'engagement. En développant également la pratique régulière de la discussion, l'enseignement des sciences oriente également les jeunes vers le travail de leurs capacités d'engagement, autrement dit vers l'*empowerment*. Dans ce cas, l'éducation peut alors être qualifiée d'émancipatrice et propice à une éducation à l'écocitoyenneté émancipée.

### *Pilier 2 : extension obligatoire vers l'interdisciplinarité*

Le support de travail et les nouvelles modalités de travail des élèves ont conduit à une construction du TA basée sur l'interdisciplinarité. En effet, le support de travail basé sur des exemples patrimoniaux locaux ainsi que les collaborations avec les acteurs hors-école ne peuvent être abordés avec rigueur qu'avec une approche inter-voire transdisciplinaire, le patrimoine étant complexe au sens de Morin (2014) et les divisions disciplinaires ayant disparu du monde hors-école.

### *Pilier 3 : intégration des spécificités territoriales*

Pour Di Meglio (2010), l'objectif d'égalité des citoyens de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen s'est malencontreusement concrétisé en une formation scolaire visant des citoyens identiques, ou « citoyen[s] monoculturel[s] » (p. 344), à la culture et à la langue uniques et nationales, obtenues par un processus d'acculturation général. Ainsi, l'École française s'est construite « indifférente aux différences » (Garnier et al., 2020, p. 44), voire « contre les territoires infraterritoriaux et contre les identités locales. La volonté de créer une École pour tous s'est traduite par le projet d'installer la même École partout, parce qu'elle seule pouvait porter les valeurs de la République et construire un sentiment national » (Barthes, 2020, p. 1).

Les réformes éducatives des années 80 ont initié une évolution sur ce point en instaurant des politiques éducatives décentralisatrices, reconnaissant ces différences. Pour Garnier (2017), le territoire est d'ailleurs un facteur incontournable, source de ces différences : « Avant que l'École puisse former, en l'être individuel, un être social, le territoire [...] de l'individu a déjà forgé des références culturelles qui structurent son identité. » (p. 25). Au-delà d'une simple considération de la diversité territoriale, la stratégie éducative modélisée bouleverse

le triangle pédagogique de Houssaye (2015) en intégrant le territoire comme le quatrième sommet d'un carré pédagogique (Flahault, 2006) territorialisé (sujet, objet, agent éducatif, territoire). Le territoire constitue un contexte et un outil éducatif, mais également un « acteur éducatif » (Barthes et Champollion, 2012, p. 84). Plus précisément, le TA se situe dans un courant d'éducation relative à l'environnement appelé éco-ontogenèse (Berryman, 2003). Le milieu de vie (Barthes et Blanc-Maximin, 2017) – dans notre cas, le territoire et ses dimensions à la fois matérielles et symboliques (Champollion, 2020) – influence la genèse de l'être. Cet article présente les résultats d'une facette de l'ontogenèse – les profils d'écocitoyenneté – en fonction des liens tissés – liens patrimoniaux et sociaux – avec l'environnement local ou territoire.

Les trois piliers définis, nous avons pu établir un modèle de la stratégie éducative expérimentée, représenté dans la figure suivante :

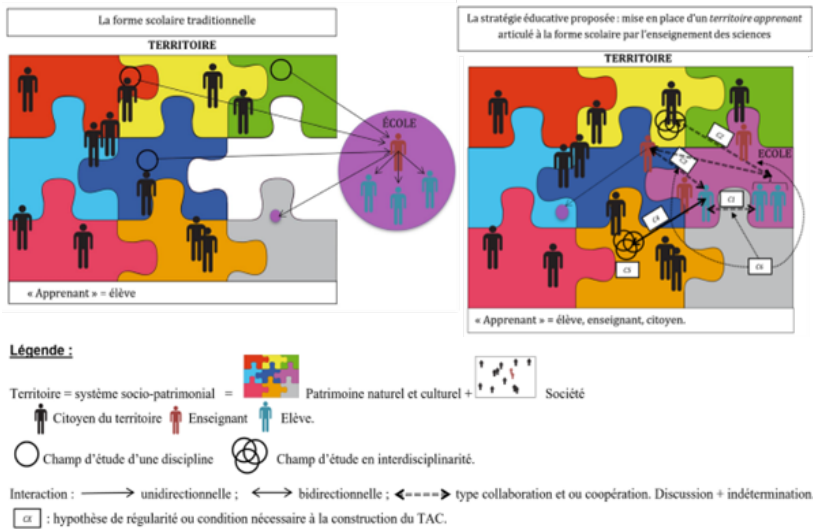


FIGURE 2. Synthèse comparative de la forme scolaire et de la stratégie éducative proposée.

Dans la forme scolaire traditionnelle (à gauche), l'École est isolée et distante du territoire. Les liens École-territoire sont majoritairement unidirectionnels et s'effectuent par l'intermédiaire de l'enseignant de sciences, qui peut ponctionner certains éléments du territoire pour illustrer ses séances. Les interactions directes inter-élèves et élèves-territoire sont respectivement restreintes et anecdotiques. Les élèves sont distants de leur territoire, de leur patrimoine et de leur société. En quelques occasions, l'École peut être transférée sur le territoire, comme lors de sortie scolaire. Enfin, en de rares occasions (non représentées), des intervenants hors-École peuvent interagir avec les élèves comme les agents de la réserve citoyenne.

Dans la stratégie éducative proposée (à droite) un TA est initié à partir d'un établissement et articulé à la forme scolaire par l'enseignement des sciences expérimentales. Il repose sur six conditions ou six hypothèses de régularité. La première condition ou « C1 », vise le renforcement et le développement de liens inter-élèves, la « C2 », le développement, le maintien et l'utilisation de nouveaux liens élèves-citoyens et la « C3 », le développement, le maintien et l'utilisation de nouveaux liens élèves-enseignants. La « C4 » développe les interactions élèves-patrimoine. La « C5 » impose le fonctionnement en interdisciplinarité et la « C6 » sollicite des liens de nature coopérative et collaborative, ouvrant la voie au mode de socialisation démocratique. Concrètement, une équipe d'élèves choisit un thème d'étude portant sur le patrimoine local et le propose aux membres de l'organisation apprenante. Selon des démarches d'investigation variées (d'observation/sondage, documentaire ou expérimentale), ils coconstruisent une connaissance sous la forme d'une ressource texte ou vidéo avec l'aide d'autres acteurs, enseignants et experts locaux hors-École. L'équipe partage ensuite cette production aux membres de l'organisation et aux acteurs du territoire non impliqués dans le projet *via* une médiatisation numérique publique sur une application mobile gratuite. Nous considérons que le TA construit dépasse les stratégies de coéducation antérieures en développant des coéducations inter- et intragénérationnelles bidirectionnelles, dans et hors l'École. Il bouleverse alors les statuts des élèves et adultes, abolissant la dualité sachant / apprenant et tend ainsi vers une « société éducative » définie comme une société dans laquelle « [...] l'École n'est pas le seul lieu de l'éducation et [...] l'enseignant n'en est pas le seul responsable. C'est toute la société qui [...] concourt au développement intégral de ses membres [...] » (Sauvé, 2002, p. 22).

Concernant la mise en œuvre du TA, nous nous sommes inspirée des travaux cadrant les principes éthiques et méthodologiques nécessaires à la démarche d'*intelligence territoriale* (Bertacchini, 2004; Girardot, 2004; Bertacchini et al., 2006; Pelissier et Pybourdin, 2009; Angelini, 2010) ainsi que des travaux fondamentaux relatifs à la construction d'organisations apprenantes (Senge, 2015; Scharmer, 2016).

Les finalités et les modalités de l'action exposées, la section suivante présente la méthodologie de recherche associée.

### *Objectif et démarche de recherche*

L'objectif de recherche vise l'évaluation des impacts de l'action sur les profils d'écocitoyenneté des élèves. L'élaboration des profils d'écocitoyenneté évaluables a nécessité l'établissement préalable d'une définition de l'écocitoyenneté. L'étude des conceptions historiques de la citoyenneté (Arnstein, 1969; Veldhuis, 1997; Audigier, 2007; Conseil d'État, 2018) et de l'écocitoyenneté (Naoufal, 2017; Sauvé, 2014; Hadjichambis et al., 2020) nous ont progressivement permis d'établir une définition de l'écocitoyenneté compatible avec la philosophie du TA construit. L'écocitoyen est un individu ayant développé un sentiment d'appartenance à

la communauté de son territoire de vie, sentiment le rendant solidaire de cette dernière, co-responsable dans la gestion des problématiques écosociales. C'est un individu capable de réflexions rationnelles, critiques, ouvertes et éthiques. Conscient de l'interdépendance des composantes sociales et patrimoniales du territoire et des responsabilités individuelles et collectives qui en découlent, il est également désireux et capable d'engagements réflexifs et pratiques, individuels comme collectifs. C'est donc un individu compétent, désireux et impliqué face à ses responsabilités de « solidarité sociale » (Durkheim, 2010, p. 66) et de « solidarité écologique » (Mathevet et coll., 2010, p. 5).

Cette approche multidimensionnelle de l'écocitoyenneté nous a permis d'identifier trois principales dimensions structurant le profil d'écocitoyenneté : le sentiment d'appartenance à une communauté solidaire (1), le désir d'engagement pour les problématiques écosociales (2) et l'engagement effectif pour ces dernières (3). Le profil d'écocitoyenneté est schématisé sur un diagramme radar dans lequel chaque axe constitue une dimension précitée. Ce dernier constituera un outil nous permettant de positionner les trois lots d'élèves, devenant un support d'analyse comparative.

Le développement suivant présente les choix méthodologiques spécifiques à l'évaluation de chaque dimension.

#### *Choix méthodologiques : protocoles d'analyse des dimensions écocitoyennes*

##### *Dimension 1 : sentiment d'appartenance à une communauté solidaire*

L'échelon territorial est considéré comme le premier échelon potentiel du développement du sentiment d'appartenance à une communauté. Ce sentiment d'appartenance n'est pas exclusif, autorisant le développement concomitant et la combinaison avec des sentiments d'appartenance à d'autres communautés : nationale, européenne ou mondiale (Garnier et al., 2020, p. 39), voire virtuelle. L'évaluation du sentiment d'appartenance est basée sur l'analyse d'un questionnaire individuel composé de trois questions. Ces dernières sont volontairement proches, leur combinaison visant l'optimisation de la validité interne de l'étude par multiplication des perspectives d'analyse. La première question évalue l'évolution potentielle du sentiment d'appartenance avant et après le TA. La seconde étudie le(s) force(s) évolutive(s) du sentiment d'appartenance. La troisième analyse le positionnement des élèves sur une échelle du sentiment d'appartenance. Cette échelle a été établie en nous inspirant de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) proposée par Richer et Vallerand (1998), que nous avons adaptée à la population sondée. Les résultats obtenus ont été soumis aux tests statistiques de significativité afin d'optimiser la validité externe de l'étude.

##### *Dimension 2 : désir d'engagement ou de participation écocitoyenne*

Avant d'exposer nos choix méthodologiques, nous souhaitons préciser l'acception considérée dans ce travail pour le terme d'engagement ou de participation

écocitoyenne. Pour Jans et De Backer (2002), la participation citoyenne des jeunes ambitionne d'aider à orienter ou modeler au moins une partie de la société. Nous soutenons cette finalité et ajoutons une dichotomie concernant les modalités possibles de participation. La première modalité concerne le domaine de la réflexion ou *participation réflexive* : les jeunes réfléchissent individuellement et/ou collectivement aux problématiques écosociales. La seconde modalité a trait au domaine des actions concrètes, ou *participation pratique*. Ils s'engagent individuellement et/ou collectivement dans des actions pratiques pour le bien commun. Ainsi, les dimensions du désir d'engagement et de l'engagement sont subdivisées en deux sous-dimensions, réflexive et pratique. Nous présentons ci-dessous les choix méthodologiques d'analyse des deux sous-dimensions du désir d'engagement.

La volonté de discussion avec autrui a été choisie comme indicateur d'évaluation du désir d'engagement à la participation réflexive. L'évaluation est basée sur un questionnaire individuel constitué de trois questions visant l'optimisation de la validité interne de l'étude par multiplication des perspectives d'analyse. Les questions analysent successivement : l'évolution potentielle de la volonté de discussion avant et après le TA, le(s) facteur(s) à l'origine de cette évolution et le degré de volonté de discussion exprimé. Le désir d'engagement à la participation pratique a été évalué par l'étude de la volonté de participation à des projets écocitoyens. Une question étudie le degré de volonté de participation pratique. Les résultats des désirs d'engagement réflexif et pratique ont également été soumis aux tests statistiques de significativité afin d'optimiser la validité externe de l'étude.

### *Dimension 3 : engagement ou participation écocitoyenne*

Pour Sauvé (2014), la société a un devoir de sentinelle : elle doit être capable d'identifier les enjeux d'une situation, d'initier et de mener des actions de préservation ou de luttes écosociales fondées sur une réflexion rationnelle, critique et  thique. Une participation réflexive peut être initiée par des réflexions personnelles, mais doit également pouvoir naître et se déployer au cœur d'un collectif. Par conséquent, le choix méthodologique par interrogation individuelle des élèves aurait été peu rigoureux, car ces derniers n'auraient pas eu la possibilité de démontrer leur plein potentiel de participation écocitoyenne isolément. Nous avons donc choisi la méthode de l'enquête par entretien collectif en nous inspirant des travaux de Duchesne et Haegel (2004). Afin de mener l'entretien collectif, nous avons construit un guide d'entretien visant à cadrer la succession et la progressivité des différents sujets de discussion présentés au cours de l'entretien (Blanchet-Cohen et Di Mambro, 2016). Le corpus de données a été étudié aux échelles collective et individuelle. Pour chaque perspective d'analyse, des grilles critériées ont été établies en vue d'une exploitation standardisée de l'intégralité des entretiens.

Trois perspectives d'analyse ont été menées à l'échelle collective. La première



avait pour objectif d'évaluer la qualité des échanges. La grille et les indicateurs d'analyse établis ont été inspirés des travaux sur le respect des principes éthiques de la discussion de Jürgen Habermas (Jaffro, 2001; Fleury, 2017). Nous avons ainsi élaboré une grille d'analyse des entretiens validant une discussion respectant les principes habermassiens (Moretti, 2021, p. 211) sous quatre conditions : la naissance d'une dynamique interactionnelle autonome (1), la participation équilibrée à l'échelle du collectif (2), l'accès à une considération équilibrée des propos, égalitaire pour tous les individus (3) et la discussion basée sur des propos rationnels (4). La seconde perspective des interactions était mixte et obtenue par le croisement de la quantité d'interactions par leur qualité, nées spontanément ou sous la stimulation du chercheur. La troisième perspective étudiait le nombre de propositions d'actions écocitoyennes exprimées par groupe d'entretien.

Concernant l'analyse de la participation réflexive à l'échelle individuelle, les travaux de divers auteurs (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Caudron, 2007; Sauvé, 2014; Goidzik-Ormel, 2015; De Vecchi, 2017; Pruneau et al., 2017) nous ont permis d'établir une échelle d'évaluation de la participation réflexive fonctionnant selon le modèle du barème-curseur, critériée et adaptée à la population d'étude ainsi qu'au contexte de la recherche (Moretti, 2021, p. 222). Dans le premier degré, intitulé « participation inactive », l'individu n'a pas de réflexion ou refuse de la partager. Dans le second degré, ou « participation légaliste », l'individu réfléchit individuellement, fermant sa réflexion au collectif. Il n'argumente pas, mais peut proposer des actions écocitoyennes lorsqu'il est sollicité, preuve de sa réflexion. L'écocitoyenneté est alors restreinte au vivre ensemble. Dans le troisième degré, ou « position participative », les compétences critiques et éthiques se développent : la réflexion est à la fois individuelle et collective. En revanche, les interventions ne sont pas argumentées ou de manière non rationnelle. Des valeurs éthiques peuvent apparaître dans le discours. L'écocitoyenneté est alors résumée au vivre ensemble et au penser ensemble. Dans le quatrième degré, ou « participation gouvernante », la réflexion de l'individu est ouverte au sein du collectif, argumentée rationnellement, critique et éthique. L'individu apporte alors un potentiel pour le « changement » sociétal (Sauvé, 2002, p. 3), permettant à l'écocitoyenneté d'atteindre le vivre, le penser et le changer ensemble. Nous considérons que seul ce quatrième degré reflète les qualités d'une écocitoyenneté émancipée, douée de « dispositions collectives et proactives » (Morin et al., 2021, p. 1).

Concernant la participation écocitoyenne pratique, nous avons utilisé la méthode de l'enquête par questionnaire individuel, demandant aux élèves d'évaluer leur degré de participation pratique écocitoyenne. Une échelle d'évaluation de la participation pratique a été élaborée (Moretti, 2021, p. 231). Comme précédemment, le premier degré présente une participation nulle ou quasi-nulle. Le second degré, ou participation légaliste, est caractérisé par une participation limitée, individuelle. La participation collective ne débute que dans le troisième degré, qualifié de participatif, via l'engagement en faveur de la sensibilisation

d'autrui. Dans le quatrième degré, ou participation gouvernante, l'engagement dépasse les actions de sensibilisation sur les valeurs et normes écocitoyennes existantes (stade du faire ensemble) pour compléter, critiquer, s'opposer voire en inventer de nouvelles, soit pour changer ensemble. Dans ce dernier degré, l'ensemble des déterminants de l'engagement des jeunes au regard des enjeux de durabilité / soutenabilité (Lange et Barthes, 2021) sont maîtrisés. Les deux sources fondamentales de l'inhibition des jeunes face à l'engagement, inhibitions épistémiques et sociales (Lange et Barthes, 2021) sont maîtrisées et n'entravent plus les réflexions et actions écocitoyennes. Les individus sont également caractérisés par le développement d'une éthique de responsabilité, de sentiments du « *Care* » et de « l'urgence d'un « devoir agir » » (Lange et Barthes, 2021, p. C-8), sentiments de responsabilité urgente pour la planète. Ce degré de participation gouvernant est ainsi homologué et concordant avec le profil « d'auteur », défini dans la classification des cinq figures de l'engagement des jeunes vis-à-vis des enjeux de durabilité/soutenabilité dans les travaux de Lange et Barthes (2021). Ici encore, l'optimisation de la validité externe de l'étude est assurée par la soumission de l'intégralité des résultats aux tests statistiques de significativité.

Ces deux échelles d'évaluation de la participation écocitoyenne nous permettent de rejeter les visions de l'écocitoyenneté vue comme un « avoir » ou une façon « d'être » de la vie quotidienne. Nous rejoignons l'idée d'Arendt considérant que « la citoyenneté ne se situe pas sur le registre de l'être, mais sur celui de l'agir » (Arendt, 1986, dans Ferréol, 2002, p. 207) pour, *in fine*, caractériser l'écocitoyenneté comme un potentiel d'implication, de réflexions et d'actions, des individus au regard des problématiques écosociales.

La méthodologie explicitée, la section suivante présente les résultats obtenus et les conclusions apportées à la problématique posée.

## ÉVALUATION DE LA STRATÉGIE ÉDUCATIVE SUR LE PROFIL ÉCOCITOYEN

Ce développement se décline en quatre parties : les trois premières présentent les conclusions spécifiques aux dimensions du profil écocitoyen. La quatrième partie est consacrée à une analyse globale à l'échelle du profil écocitoyen.

### *Dimension 1 : sentiment d'appartenance à une communauté solidaire*

Les trois perspectives d'analyse sont concordantes et se complètent. Le lot d'élèves test (TS), acteur du TA, se démarque des lots témoins (TM) par une évolution du sentiment d'appartenance supérieure et par une évaluation du degré de ce dernier plus élevée. L'analyse inférentielle confirme des résultats statistiquement significatifs pour le lot TS. La participation active au sein du TA est donc un moteur du développement du sentiment d'appartenance à la communauté corse, première dimension écocitoyenne. De surcroît, l'analyse factorielle des justifications des élèves permet de confirmer l'attribution de l'évolution du sentiment d'appartenance au développement du « rapport patrimonial »<sup>1</sup>

(Sébastien, 2014, p. 296) et du « rapport social »<sup>4</sup> (Sébastien, 2014, p. 296) des élèves, définis comme quatre des six conditions nécessaires à l'établissement d'un TA (conditions C1 à C4).

### ***Dimension 2 : désir d'engagement écocitoyen***

Concernant le désir d'engagement réflexif, les trois perspectives d'analyse sont concordantes : les élèves du lot TS sont davantage désireux de participer à la discussion. L'analyse inférentielle confirme des résultats statistiquement significatifs pour le lot TS. La construction active du TA développe donc la volonté de discussion, qualité indispensable à l'écocitoyen engagé dans la controverse démocratique. L'analyse qualitative des *verbatim* des élèves du lot TS offre des informations supplémentaires. Pour ces derniers la volonté de discussion se développe par sa pratique, permise par le renforcement et le développement des liens inter-élèves, élèves-citoyens et élèves-enseignants (conditions C1, C2 et C3).

Concernant le désir d'engagement pratique, la stratégie éducative menée se révèle en partie efficace. Le TA n'influence pas le désir d'engagement pratique avec les pairs, aucun résultat n'étant statistiquement significatif. Cette observation converge avec les conclusions de recherches de divers auteurs (Zeyer et Kelsey, 2013; Bader et al., 2017; Echazarra, 2018), peignant des portraits types de jeunes sensibilisés aux enjeux écosociaux, mais pessimistes et fatalistes, car carencés en leur sentiment du pouvoir d'agir. D'autre part, l'étude montre une influence significativement positive sur le désir d'engagement avec les adultes chez les élèves du lot TS. Nous supposons que la perspective d'une collaboration avec des adultes met les élèves en confiance et atténue leur fatalisme, libérant leur sentiment du pouvoir d'agir dans le cadre de projets écocitoyens.

### ***Dimension 3 : engagement écocitoyen***

Les perspectives de l'engagement réflexif aux échelles collective et individuelle sont convergentes. Les élèves du lot TS, actifs et constructeurs du TA, sont plus engagés et plus compétents dans l'exercice réel de la discussion. La figure ci-dessous représente l'analyse mixte des interactions :

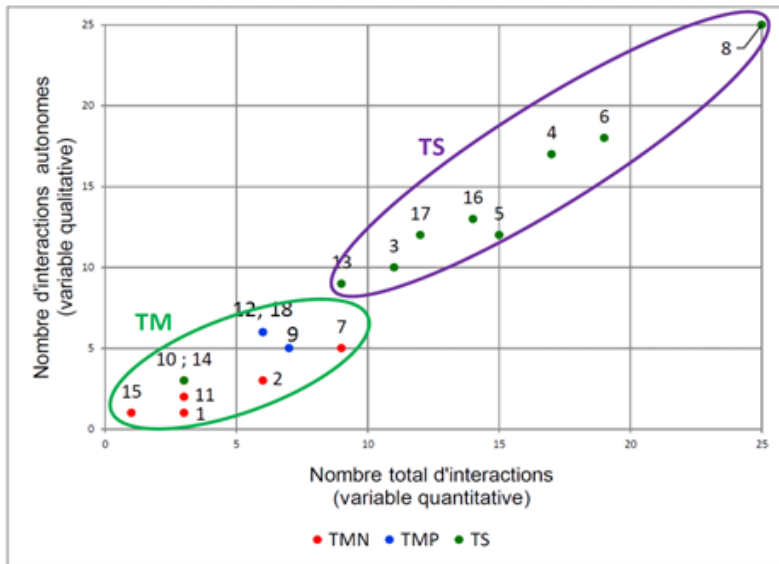


FIGURE 3. *Analyse mixte des interactions menée lors des entretiens collectifs.*

Les interactions des élèves du lot TS sont donc plus nombreuses et plus autonomes. D'autres résultats montrent qu'elles respectent également davantage les principes éthiques de la discussion définis par Habermas. Ils accèdent également davantage au degré de participation réflexive gouvernante : leurs échanges sont ouverts, caractérisés par la connaissance des règles et par l'utilisation d'arguments rationnels, témoins de leur volonté de convaincre et de participer à une véritable discussion constructive et productive. Leurs discussions sont également plus créatives, intégrant davantage des propositions écocitoyennes. Ainsi, notre étude nous permet de mettre en évidence que le TA développe l'engagement réflexif et les capacités de discussion des élèves actifs, éléments nécessaires au débat démocratique et à l'écocitoyen.

Concernant l'engagement pratique, la stratégie éducative permet une progression des élèves actifs vers le degré de participation pratique gouvernante. Le développement du désir d'engagement est donc suivi d'actes, c'est-à-dire d'un engagement réflexif et pratique.

#### *Perspective comparative à l'échelle du profil écocitoyen*

Le profil écocitoyen établi est représenté sur la figure suivante :

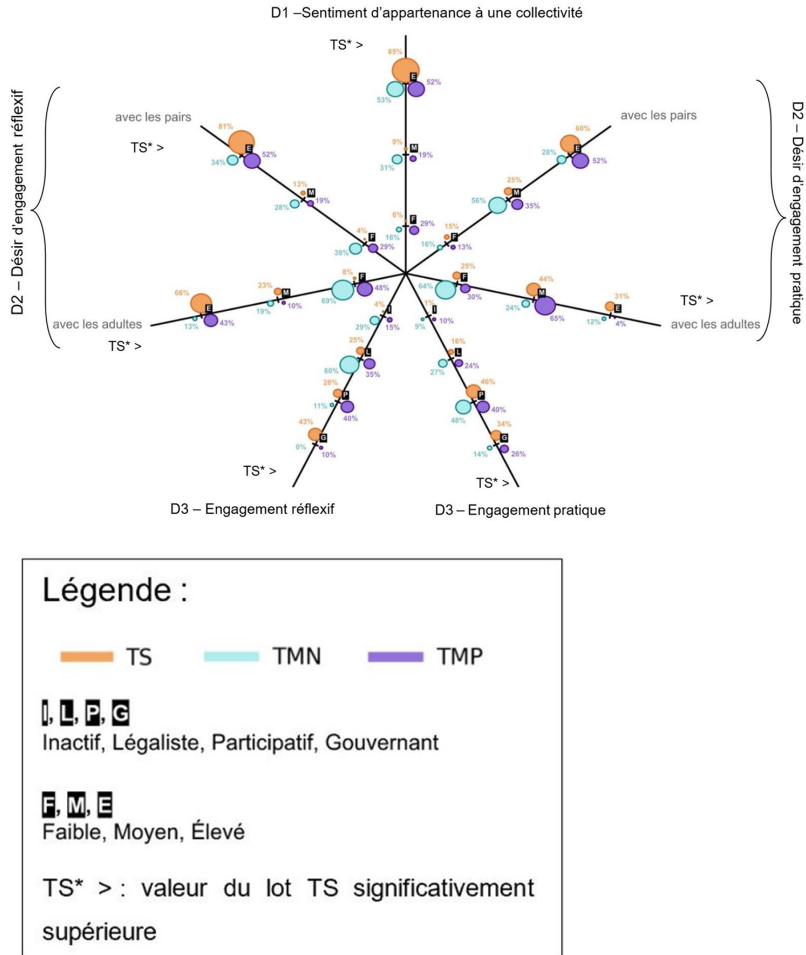


FIGURE 4. Perspective à l'échelle du profil écocitoyen.

À l'échelle du profil, le lot TS se démarque pour chaque dimension par une distribution systématique en entonnoir : une proportion maximale d'élèves dans le dernier ou l'avant-dernier degré d'écocitoyenneté le plus élevé, associée à des proportions décroissantes à mesure que l'on s'approche du centre du profil. Pour six des sept axes du profil écocitoyen, les analyses statistiques confirment une proportion d'élèves actifs (TS) significativement supérieure à celles des élèves passifs (TMP) et inactifs (TMN) dans le degré d'écocitoyenneté le plus élevé. Cette distribution n'est pas retrouvée pour les élèves des lots témoins, elle est irrégulière voire en entonnoir inversé, avec des proportions maximales dans les degrés d'écocitoyenneté les plus faibles.

Cette analyse comparative globale nous permet de répondre à la problématique posée : l'action modélisée et expérimentée, fondée sur une stratégie éducative

articulant un TA à la forme scolaire par l'enseignement des sciences expérimentales, a constitué un levier éducatif permettant de favoriser la progression des élèves actifs vers les plus hauts degrés d'écocitoyenneté. Seul le désir d'engagement avec les pairs semble constituer une sous-dimension réfractaire à l'influence de la stratégie éducative. Cette observation semble paradoxale, car l'engagement avec les pairs a précisément été nécessaire et pratiqué pour la construction du TA. Les élèves n'ont-ils pas apprécié le travail avec les pairs? Cette interrogation reste en suspens.

Au-delà d'une progression globale des élèves actifs vers des qualités écocitoyennes plus élevées, quelles sont les répercussions concrètes en termes d'émancipation? Nous interprétons l'analyse de la dimension de l'engagement des élèves comme le reflet de leurs capacités d'initiatives, de conduites de réflexions et d'actions écocitoyennes, autrement dit, le témoin de leur *empowerment*.

L'analyse de l'engagement réflexif a permis de distinguer clairement des élèves actifs plus engagés et plus compétents pour la discussion. Leurs interactions étaient plus autonomes, davantage respectueuses des principes éthiques habermassiens, plus rationnelles et créatives. L'analyse de l'engagement pratique a permis de mettre en évidence des élèves actifs, davantage conscients de la double responsabilité individuelle et collective, mais également de la solidarité écocitoyenne, intégrant les solidarités sociale et écologique. Les élèves s'engagent davantage dans des actions collectives d'innovation, d'amélioration et d'opposition à certaines pratiques. Ainsi, concernant la dimension de l'engagement, les élèves actifs ont davantage évolué vers les plus hauts degrés d'écocitoyenneté, participatifs et gouvernants, témoignant de leurs capacités à vivre, penser, faire et changer ensemble. La stratégie éducative expérimentée a donc permis d'engager les élèves dans le processus d'encapacitation vers le développement des qualités d'autonomisation et d'*empowerment*. Elle offre ainsi une visée émancipatrice, indispensable à la formation écocitoyenne de qualité.

*In fine*, à l'appui des résultats, nous pouvons valider l'hypothèse émise : le troisième pilier de la stratégie modélisée, basé sur une territorialisation éducative, est donc pertinent pour une éducation écocitoyenne des jeunes ciblant leur autonomisation et leur *empowerment*, autrement dit, ciblant leur émancipation. Pour autant, il nous faut mentionner une limite à la stratégie éducative modélisée. Si elle valorise les liens patrimoniaux des élèves actifs et passifs (Moretti, 2021), ses bénéfices ne s'étendent pas aux profils écocitoyens des élèves passifs et ne se propagent donc pas sur le territoire. Nous rejoignons donc les propos d'Audigier (2007) : « C'est en citoyennant qu'on devient citoyen » (p. 31) : la reconnaissance et l'intégration du patrimoine local dans cette stratégie éducative est pertinente mais non auto-suffisante. Le développement des qualités écocitoyennes naît de la combinaison de la valorisation des liens territoriaux et de la participation active des jeunes.

## CONCLUSION

Cet article présente une expérimentation menée en établissement scolaire, fondée sur la nécessité d'une éducation à la citoyenneté rénovée, fixant désormais l'objectif de formation d'écocitoyens émancipés. Ces derniers sont considérés comme des individus autonomes et *empowered*<sup>5</sup>, c'est-à-dire capables d'un raisonnement ouvert, éthique et autonome, d'une discussion argumentée, mais également comme des individus conscients de leurs responsabilités, désireux et capables d'engagements face aux problématiques écosociales. L'expérimentation a pris la forme d'une recherche-action. Le volet action a consisté en la modélisation et l'expérimentation d'une stratégie éducative basée la reconnaissance et la valorisation de la richesse territoriale corse (patrimoniale et sociale) dans l'enseignement. Cette valorisation des liens territoriaux a été envisagée par la construction d'un territoire apprenant, articulé à la forme scolaire par l'enseignement des sciences expérimentales. Le volet recherche a consisté en l'évaluation des impacts de l'action sur les profils écocitoyens des élèves et sur leur engagement dans la voie de l'émancipation.

La méthodologie s'est d'abord concentrée sur la définition de l'écocitoyenneté et sur l'établissement d'un profil écocitoyen multidimensionnel critérié, outil opérationnel d'évaluation des élèves. La recherche a été menée sur le principe d'une analyse comparative de lots d'élèves test et témoins, passifs et inactifs au regard du territoire apprenant construit.

L'analyse des résultats met en avant que les élèves du lot test, auteurs et constructeurs du territoire apprenant, se positionnent davantage sur les plus hauts degrés d'écocitoyenneté par rapport aux élèves des lots témoins. Ils démontrent ainsi davantage de désir et de capacités à vivre, penser, faire et changer ensemble, désir et capacités que nous considérons comme les témoins du développement de leurs qualités d'autonomisation et d'*empowerment*, autrement dit de leur évolution vers l'émancipation. Ainsi, la reconnaissance et la valorisation du patrimoine local dans l'enseignement constitue une stratégie d'éducation à l'écocitoyenneté pertinente. Le territoire n'est pas une entrave à l'émancipation des élèves mais en constitue au contraire l'un de ses substrats, un « *medium éducatif* » (Blanc-Maximin et Floro, 2017, p. 181), vecteur de valeurs écocitoyennes. Nous rejoignons la vision de Sauvé (2014), considérant l'éducation relative à l'environnement comme le « *tremplin de l'écocitoyenneté* » (p. 12). Néanmoins, l'absence de résultats significatifs pour le lot d'élèves passifs marque une limite d'action de la stratégie éducative menée. La valorisation patrimoniale est pertinente mais insuffisante à elle seule pour modifier le profil écocitoyen des élèves, nécessitant la participation active de ces derniers. Par ailleurs, si les résultats de l'étude restent valides sur le court terme, il serait intéressant d'investiguer la stratégie éducative sur une période plus longue : cette dernière nécessitant une transformation des habitus sociétaux, elle réclame du temps pour que des changements puissent s'opérer et être observés. Quels auraient été les impacts du territoire apprenant à long terme? Les élèves passifs auraient-ils montré une évolution de leur profil écocitoyen?

## NOTES

1. Ensemble de « pratiques, représentations, savoirs des acteurs vis-à-vis de l'espace et du temps » (Sébastien, 214, p. 296).
2. Le profil écocitoyen évalue le potentiel d'implication, de réflexions et d'actions, des individus au regard des problématiques écosociales. Il tient compte de la qualité des réflexions et des actions menées. L'établissement du profil écocitoyen est explicité dans la partie 2.2.
3. Le sentiment d'appartenance à une communauté a été défini à partir des travaux de Richer et Vallerand (1998) visant la construction d'une échelle d'évaluation du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). Ces derniers le définissent comme « un sentiment d'intimité et de proximité entre deux ou plusieurs personnes. Il comporte également un sentiment d'acceptation, c'est-à-dire que l'individu se sent compris et écouté par les personnes en qui il a confiance et qui sont significatives pour lui. » (p. 130).
4. Ensemble des « pratiques, représentations, savoirs des acteurs vis-à-vis des autres » (Sébastien, 2014, p. 296)
5. Traduction : en pouvoir d'agir

## RÉFÉRENCES

- Allard-Poesi, F., et Perret, V. (2003). La Recherche-Action. Dans Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (p. 85-132). Éditions EMS.
- Angelini, J. (2010). *De la complexité de l'intégration des acteurs dans le développement local : Approche par l'intelligence territoriale. Le cas du projet d'extension de Bastia*. [thèse de doctorat Université di Corsica]. <http://www.thèses.fr/s18385>
- Arnstein, S.-R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Arrighi, J.-M. (2007). Écologie et identités : 50 ans de mobilisations populaires. [communication orale]. Université éco-citoyenne WWF « Demain sera écologique », Corte.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34. <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Bader, B., Therriault, G. et Morin, É. (2017). Engagement écocitoyen, engagement scolaire et rapport aux savoirs : Renforcer la confiance des jeunes en leur capacité à changer les choses. Dans L. Sauvé, I. Orellana, B. Bader, et C. Villemagne (dir.), *Education Environnement Ecocitoyenneté Repères contemporains* (p. 99-118). Presses de l'Université du Québec.
- Barthes, A. (2020). Préface : Territorialisation de l'éducation : Quelles significations politiques? Dans P. Champollion (dir.), *Territorialisation de l'éducation Tendances ou nécessité* (vol. 5, p. 1-6). Éditions ISTE.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., Alpe, Y., et Floro, M. (2014, 17-19 novembre). *L'éducation au patrimoine : Pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires?* [communication orale]. Les « éducations à, un levier de transformation du système éducatif », Rouen Mont Saint Aignan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01441066>
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., et Dorier, E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5755>
- Barthes, A., et Blanc-Maximin, S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine? *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 85-115. <https://doi.org/10.7202/1042075ar>
- Barthes, A., et Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. *ERE Regards-recherches-réflexions*, 10, <https://doi.org/10.4000/ere.1049>



- Becchetti-Bizot, C. (2018). L'expérience du territoire Apprendre dans une société durable. *DIVERSITE*, 191, 159-164. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuilleter-sommaire-et-edito-N-15271-22830.pdf>
- Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., et Taddei, F. (2017, mars). *Vers une société apprenante : Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://www.education.gouv.fr/vers-une-societe-apprenante-rapport-sur-la-recherche-et-developpement-de-l-education-tout-au-long-de-5843>
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : Les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements. *ERE Regards - Recherches - Réflexions*, 4(3), <https://doi.org/10.4000/ere.5129>
- Bertacchini, Y. (2004). Le territoire, une entreprise d'intelligence collective à organiser vers la formation du capital formel local. *Communication et Organisation*, (25). [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00103843](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00103843)
- Bertacchini, Y., Girardot, J.-J., et Gramaccia, G. (2006, juin). *De l'intelligence territoriale. Théorie, Posture, Hypothèses, Définitions* [communication orale]. 5<sup>e</sup> colloque « TIC et Territoire : quels développements ? » Besançon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01091465/document>
- Bier, B. (2010). « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition. *Spécificités*, 3, 7-18. <https://doi.org/10.3917/spec.003.0007>
- Blanc-Maximin S., Floro M. (2017). L'éducation au territoire à l'école élémentaire : le cas de projets PNR Queyras-EN. In A. Barthes., P. Champollion., Y. Alpe. (dir.). *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. Londres : ISTE Éditions, vol. 1, p. 175-191.
- Blanchet-Cohen, N., et Di Mambro, G. (2016). L'écocitoyenneté chez les enfants : Potentiel et paradoxe. *ERE Regards - Recherche - Réflexions*, 13(2), 1-23. <https://doi.org/10.4000/ere.667>
- Casula, M. (2006). L'identité corse : Une relation récursive entre identités et territoires vécus. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 2(1), 9-67. <https://doi.org/10.7202/602454ar>
- Caudron, H. (2007). *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*. Hachette Éducation.
- Champollion, P. (dir.). (2020). *Territorialisation de l'éducation Tendances ou nécessité*. (vol. 5). Iste Éditions.
- Conseil d'État. (2018, 27 septembre). *La citoyenneté. Être (un) citoyen d'aujourd'hui*. [Étude annuelle]. <https://www.conseil-etat.fr/publications-colloques/etudes/la-citoyennete-etre-un-citoyen-aujourd'hui>
- De Vecchi, G. (2017). *Former l'esprit critique Tome 1, Pour une pensée libre*. ESF.
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école* (6<sup>e</sup> éd.). ESF.
- Di Meglio, A. (2010). De la grandeur à être petit. Intérêts et enjeux des mutations socioculturelles en Corse. Dans M.-A Maupertuis (dir.). *La Corse et le développement durable*. (p. 341-348). Albiana.
- Duchesne, S., et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Armand Colin.
- Durkheim, É. (2010). *De la Division du Travail Social : Etude sur l'Organisation Des Sociétés Supérieures* (1893). Kessinger Publishing.
- Dussaux, M. (2011). *L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants* [Thèse de doctorat Université Paris Descartes]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01242575>
- Echazarra, A. (2018). *Les jeunes de 15 ans sont-ils devenus plus « verts » ? PISA à la loupe* (Publication n° 87). OCDE. <https://doi.org/10.1787/4b2c2054-fr>
- Ferréol, G. (dir.). (2002). *Rapport à autrui et personne citoyenne* (1<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires du Septentrion.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 28(2), 295-304. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295>
- Fleury, C. (2017). *Le développement d'une éthique de la discussion en démocratie* [vidéo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_MDwaT4QN-s](https://www.youtube.com/watch?v=_MDwaT4QN-s)
- Garnier, B. (2014). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. *Carrefours de l'éducation*, 38, 127-157. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0127>

- Garnier, B. (2017). Quelle place accorder aux territoires dans les politiques publiques d'éducation ? Dans A. Barthes, P. Champollion, et Y. Alpe (dir.), *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*, (vol. 1, p. 25-37). ISTE Éditions.
- Garnier, B., Derouet, J.-L., et Malet, R. (dir.). (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Garvin, D. -A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Goldzik-Ormel, Il. (2015). Introduction à la participation. Dans « Parole aux jeunes! » *Manuel sur la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale* (p. 11-27). Editions du conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16807023e1>
- Hadjichambis, A.-Ch., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Cincera, J., Boeve-de-Pauw, J., Gericke, N., et Knippels, M.-C. (dir.). (2020). *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education*. Springer open.
- Hart, R. (1992, avril-juin). Monter l'échelle de la participation. *Les enfant d'abord*, UNICEF. [https://crabgrass.riseup.net/assets/90695/EchelleHart\\_pdf.pdf](https://crabgrass.riseup.net/assets/90695/EchelleHart_pdf.pdf)
- Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.
- Jaffro, L. (2001). Habermas et le sujet de la discussion. *Revue Cités*, 5(1), 71-85.
- Jambes, J.-P. (2001). *Territoires apprenants : Esquisses pour le développement local du XXIe siècle*. L'Harmattan.
- Jans, M., De Baker, K. (2002). *Youth (work) and social participation. Elements for a practical theory* [Research Centre Childhood & Society]. JEP Conseil flamand de la jeunesse. <https://participationpool.eu/resource/youth-work-and-social-participation-elements-for-a-practical-theory/>
- Kant E., (1985) Critique de la faculté de juger. Suivi de : Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? Paris : Gallimard.
- Lange, J.-M., Barthes, A. (2021). Déterminants de l'engagement de jeunes en fin de scolarité obligatoire vis-à-vis des enjeux de durabilité / soutenabilité. *Educations, Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation*, 20-4, 1-21. <http://www.openscience.fr/Determinants-de-l-engagement-de-jeunes-en-fin-de-scolarité-obligatoire-vis-à-vis>
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-391). Érès.
- Lecointre, G. (2021). *Une distinction didactique entre savoirs, croyances, croyances religieuses et opinions* [vidéo] <https://www.youtube.com/watch?v=tTnGVQgkT4o>
- Mathevet, R., Thompson, J., Delanoë, O., Cheylan, M., Gil-Fourrier, C., Bonnin, M. et Mathevet, R. (2010). La solidarité écologique : un nouveau concept pour une gestion intégrée des parcs nationaux et des territoires. *Natures Sciences Sociétés*, 18(4), 424-433. <https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2010-4-page-424.htm>
- Moretti, L. (2021). *Enseignement des sciences, interdisciplinarité, territoire apprenant : Quelles articulations? Quelles modalités? Quels résultats?* [thèse de doctorat Università di Corsica].
- Morin, E. (2014, 20 juin). *Le défi de la complexité* [vidéo] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=6UT57Jm371w>
- Morin, O., Lange J.-M., Barthes, A. (2021). Enjeux socio-cognitifs de l'engagement : la durabilité en contexte scolaire. *Educations, Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation*, 20-4, 1-23. <http://www.openscience.fr/Enjeux-socio-cognitifs-de-l-engagement-la-durabilité-en-contexte-scolaire>
- Naoufal, N. (2017). Justice environnementale et écocitoyenneté. Dans L. Sauvè., I. Orellana., C. Villemagne., et B. Bader (dir.). *Éducation Environnement Citoyenneté Repères contemporains* (p. 119-154). Presses de l'Université du Québec.
- Pelissier, M., et Pybourdin, I. (2009). L'intelligence territoriale. Entre structuration de réseau et dynamique de communication. *Les Cahiers du numérique*, 5(4), 93-109. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numérique-2009-4-page-93.htm?contenu=article>

- Pruneau, D., Langis, J., et Kerry, J. (2017). Compétences citoyennes pour des communautés écologiquement viables. Dans L. Sauvé., I. Orellana., C. Villemagne., et B. Bader (dir.). *Éducation Environnement Citoyenneté Repères contemporains* (p. 177-191). Presses de l'Université du Québec.
- Richer, S. F., et Vallerand, R. -J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (Ésas). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 48,129-137. <https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/04/Construction-et-validation-de-l%C3%A9chelle-du-sentiment-dappartenance-sociale.pdf>
- Sauvé, L. (2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : Pertinence et défis. *ERE Regards-Recherches-Réflexions* 3, 21-36. <https://doi.org/10.4000/ere.6603>
- Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques : Des savoirs à construire, des compétences à développer. *ERE Regards-Recherches-Réflexions* 11, <https://doi.org/10.4000/ere.662>
- Scharmer, O. (2016). *La théorie U, renouveler le leadership : Inventer collectivement de nouveaux futurs*. Yves Michel.
- Sébastien, L. (2014, novembre). Le territoire, un système socio-patrimonial décrypté par le modèle de l'Acteur en 4 Dimensions. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 10(1), 283-329. <http://dx.doi.org/10.7202/1028442ar>
- Senge, P. (2015). *La cinquième discipline : Levier des organisations apprenantes*. Eyrolles.
- Serir, Z. (2019). Encapaciter pour émanciper. [publication journal de l'UNIGE]. Psychologie et sciences de l'éducation. Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/dansersurlestombes/textes/encapaciter-pour-emanciper>
- Shor, I. (1992) *Empowering education. Critical teaching for social change*. Chicago : University of Chicago Press.
- Veldhuis, R. (1997, 25 novembre). *Education for democratic citizenship : dimensions of citizenship, core competencies, variables, and international Activities*. [Paper Presented at the Seminar on Basic Concepts and Core Competencies] Council for cultural cooperation, Council of Europe. <https://eric.ed.gov/?id=ED430867>
- Verdoni, D. (2013). L'inventaire du patrimoine en Corse : De la mémoire au projet, bilan et perspectives 1/2 [Communication orale]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OE50A5gNxOE>
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vincent, G., Lahire, B., et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-50). Presses Universitaires de Lyon.
- Zeyer, A., et Kelsey, E. (2013). Environmental education in a cultural context. Dans R.-B. Stevenson., M. Brody., J. Dillon., et A. E.-J. Wals (dir.). *International Handbook of Research on Environmental Education*. (p. 206-212). AERA Routledge.

A l'origine enseignante de sciences expérimentales dans le secondaire, LAURE MORETTI a aujourd'hui une double casquette dans l'enseignement supérieur. Docteure qualifiée en science de l'éducation et de la formation, elle effectue ses recherches au sein de l'UMR-CNRS 6240 LISA de l'Université de Corse et est également enseignante de sciences expérimentales et de sciences de l'éducation et de la formation au sein de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Corse. Elle est investie dans les recherches relatives au développement durable, à l'écocitoyenneté, ainsi qu'au développement de territoires intelligents et apprenants. [moretti\\_l@univ-corse.fr](mailto:moretti_l@univ-corse.fr)

Originally a teacher of experimental sciences in secondary schools, LAURE MORETTI now wears two hats in higher education. As a qualified doctor in education and training science, she carries out her research at the UMR-CNRS 6240 LISA at the University of Corsica and also teaches experimental sciences and education and training sciences at the Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation of Corsica. She researches sustainable development, eco-citizenship, and the development of intelligent and learning territories. [moretti\\_l@univ-corse.fr](mailto:moretti_l@univ-corse.fr)

# LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UNE RÉPONSE POLYPHONIQUE À LA DIVERSITÉ CULTURELLE

MARIE LUCY et KARIMA GOUAÏCH *Aix-Marseille Université*

**RÉSUMÉ.** Cet article présente une recherche ethnosociologique en sciences de l'éducation analysée de manière collaborative et interdisciplinaire. La didactique des diversités y est discutée sur la base d'un terrain portant sur des enseignements à l'interculturel en contexte pluriel. Partant des observations et des analyses, cette étude interroge la notion de compétences interculturelles et propose des pistes pour la formation des enseignants. Celles-ci visent l'accompagnement des enseignants et des formateurs dans la mise en œuvre de pédagogies participatives et innovantes. L'objectif est de sécuriser la professionnalisation des enseignants sur le terrain des questions vives en éducation et d'apaiser des situations parfois vives en contexte d'enseignement. La diversité culturelle s'avère un enjeu à la fois scientifique et éthique pour l'enseignement supérieur et la recherche.

## INTERCULTURAL COMPETENCIES IN TEACHER EDUCATION: A POLYPHONIC RESPONSE TO CULTURAL DIVERSITY

**ABSTRACT.** This article presents ethnosociological research in educational sciences analyzed from an interdisciplinary and collaborative perspective. The didactics of diversity is discussed with observations and analyses of teaching interculturality in a plural context. Based on observations and analyses, this study questions the notion of intercultural competencies and proposes avenues for teacher training. These aim to support teachers and trainers in the implementation of participatory and innovative pedagogies. The objective is to accompany teachers on current issues in education and on the management of difficult situations in schools. Cultural diversity is both a scientific and ethical issue for higher education and research.

La diversité culturelle<sup>1</sup> traverse les sociétés au niveau international, européen et dans le contexte français. Au niveau de l'enseignement et de la recherche, celle-ci se manifeste dans l'internationalisation de l'université (importance accordée aux projets français et européens ; financement des projets par les fonds européens ; augmentation du budget Erasmus +). Au niveau des publics, la diversité apparaît à travers les échanges et les mobilités des étudiants étrangers mais aussi des étudiants français dont les cultures viennent d'ailleurs. La prise en compte de la diversité culturelle dans l'école et dans la formation des professionnels de

l'éducation, acteurs du vivre ensemble, est un enjeu pour l'inclusion de tous les élèves et leur réussite scolaire. Au-delà de l'école, cette question traverse d'une manière plus large les champs de l'éducation, de la formation et de la recherche, qui sont impactés et concernés par la diversité culturelle. Notre problématique est la suivante : comment la diversité culturelle peut-elle générer des situations de blocage, ou au contraire faciliter la communication interculturelle? Comment y répondre et comment préparer les formateurs et les formés? Ces interrogations nous amènent à explorer la question des compétences interculturelles dans la formation des enseignants, dans le but de répondre à la diversité des élèves et des familles. L'objectif de notre article est de proposer des pistes de réflexion sur l'éducation à la diversité culturelle dans la formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degrés. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un dispositif de formation à l'interculturel, mené dans trois établissements et auprès de divers publics durant plusieurs années par Lucy, l'une des auteures de cet article. Nos résultats permettront de réfléchir à ce que pourrait être une éducation à la diversité culturelle.

Partant des enjeux de la diversité culturelle à l'école, nous interrogeons d'abord la prise en compte de cette diversité dans la formation des enseignants en France. Nous voyons dans quelle mesure l'interculturel renouvelé peut constituer une réponse pédagogique et favoriser le développement de compétences. La première partie présente le cadre théorique et conceptuel de l'interculturel en sciences de l'éducation et de la formation. La seconde et la troisième partie fixent la méthode et le contexte de cette recherche. Nous en présentons ensuite les matériaux et les résultats, et proposons dans la discussion des pistes pour la formation des enseignants et le développement de compétences impliquées dans l'éducation à la diversité.

## CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

### *L'enjeu de la diversité culturelle à l'école*

L'école républicaine repose sur les principes d'égalité et de laïcité. Les résultats du rapport PISA 2018 soulignent l'enjeu, pour la France, d'améliorer la prise en compte de la diversité des publics à l'école, l'hétérogénéité y générant trop d'échecs scolaires. Les principes d'égalité et de laïcité sont profondément ancrés dans les représentations, les pratiques et les postures professionnelles et institutionnelles. Cet article pose la question de la prise en compte de la diversité des publics et de son impact sur les situations d'enseignement, les apprentissages et la réussite scolaire.

Ces dernières années, l'école est fortement touchée dans ses valeurs et les enseignants connaissent des situations de crise récurrentes : agressions d'enseignants, difficultés à aborder certains sujets, tensions sur le principe de laïcité (Lucy, 2023). Ce contexte situe notre réflexion au cœur d'enjeux de société et de débats polémiques, d'autant plus que ce qui pouvait représenter hier un

rempart contre les exclusions et les discriminations sociales, la non-différenciation des publics par principe d'égalité, est aujourd'hui questionné comme un frein possible à l'adhésion pédagogique des élèves et de leurs familles. Les enseignants peuvent se retrouver indécis dans un système anémique de normes et de valeurs contradictoires face à la double injonction de prendre en compte la diversité des publics et de garantir une stricte égalité entre les élèves.

Le concept de diversité demande lui-même à être contextualisé historiquement et socialement (Lorcerie, 2021) et peut aussi générer de nouvelles catégorisations (Pelletier et al., 2022), voire un sentiment d'exclusion. La mise en œuvre d'une éducation plus inclusive implique une dialectique complexe entre égalité et équité (Tévérini et al., 2022) au sein de l'école républicaine.

La prise en compte de la diversité des publics s'impose car la diversité des élèves et de leur environnement familial et social fait partie du quotidien professionnel des enseignants (Belkaïd, 2002). Elle suppose une réflexion sur le curriculum caché et les implicites de l'école (Ogay et al., 2002) et montre l'intérêt des approches interculturelles en éducation (Akkari et Radhouane, 2019). Pourtant la diversité des publics à l'école n'est pas une situation inédite. En effet, celle-ci a dû gérer l'accueil d'élèves venant de toutes les couches sociales françaises et des publics migrants de cultures diverses. L'école a donc déjà connu des classes dans lesquelles il existait une diversité sociale, culturelle et linguistique, se posant comme garante de l'accès à une langue et à une culture communes. Elle a eu aussi à regrouper des élèves de niveaux scolaires et d'âges différents. On pourrait également considérer le contexte linguistique. Il y a aujourd'hui un nombre important d'élèves plurilingues, allophones et alloglottes, notamment en éducation prioritaire (Gouaïch, 2018), faisant du plurilinguisme un questionnement et un enjeu pour l'école. Néanmoins, les langues régionales ou étrangères ont déjà été des enjeux pour l'école (Cortier et Puren, 2008; Roubaud et Gouaïch, 2023).

Pourquoi alors parle-t-on d'hétérogénéité des publics scolaires<sup>2</sup> aujourd'hui? Et en quoi est-ce que « gérer » la diversité des élèves et des familles devient un enjeu pour l'école? En amont comme en aval d'un cadre institutionnel et d'un contexte international spécifique, c'est un système de représentations, de normes et de valeurs qu'il faut considérer pour discuter les bouleversements de l'école et de ses problématiques. À plusieurs niveaux de l'analyse, se pose la question de la définition de l'école et de son rôle. Premièrement, la construction d'une école plus inclusive et la prise en compte des spécificités des publics, dans la perspective de pédagogies différenciées et adaptées (Thomazet, 2008), posent la question de la diversité culturelle des publics. Au départ davantage centré sur la question du handicap, l'école inclusive vise aujourd'hui plus largement

l'accessibilité (Benoit, Chesnay, 2022) et s'étend aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Néanmoins, l'école reste une institution collective et si l'égalité de tous est – a priori – acquise, la prise en compte de chacun est à penser et à construire.

Deuxièmement, la diversité des élèves et de leurs familles, plutôt qu'un changement contextuel, révèle l'évolution des représentations de l'enfant et de l'élève et celle d'un changement de paradigme concernant l'école. L'évolution des représentations de l'enfant n'est ni nouvelle ni figée, mais en perpétuel mouvement, comme tout objet social ou culturel. Ces représentations résultent de constructions historiques, culturelles et religieuses et ont profondément été transformées par les approches constructivistes et socioconstructivistes (Vygotski, 1997), impactant les modèles éducatifs et les conditions d'apprentissage. Néanmoins, les effets des inconscients collectifs et des imaginaires perdurent dans les normes et les institutions, telles que l'école.

Enfin, au niveau européen, se pose également la question de la prise en compte de la diversité des publics et de son urgence. Ainsi, les compétences interculturelles sont-elles posées par le Conseil de l'Europe comme une condition de la construction d'une société démocratique respectant les valeurs humanistes et luttant contre toutes les formes de discrimination (Leclercq, 2002). L'internationalisation de l'université, des projets de recherche et de la formation, notamment des enseignants, conforte l'intégration de la perspective interculturelle dans l'enseignement supérieur. À cela s'ajoute l'accueil des étudiants étrangers et la construction de programmes spécifiques, même si l'ingénierie de ces dispositifs et leur capacité d'inclusion sont encore à développer.

#### *La prise en compte de la diversité en formation : la nécessité d'un interculturel renouvelé*

Il est nécessaire de discuter les modalités d'expression de cette diversité et son impact sur l'école, et en amont sur la formation des professeurs et des personnels d'éducation. Selon le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2013), les professeurs et les personnels d'éducation doivent « prendre en compte la diversité des élèves » (compétence 4), « utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par [leur] métier, [et] participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves » (compétence 8). Plus spécifiquement, les enseignants doivent « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » en tenant compte des « préalables et des représentations sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances » (compétence 3).

Le référentiel aborde la diversité sous l'angle de l'interculturalité mais réduit cette dernière à l'enseignement des langues vivantes étrangères, ou sous l'angle de potentielles difficultés scolaires auxquelles il faut remédier (Kerzil et Sternadel, 2018). Cela peut entraîner une vision réductrice de la diversité chez les enseignants. Pour ces auteurs, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique dans la formation initiale des professeurs des écoles en France souffre d'un manque d'attention. Celui-ci semble être en



lien avec des causes tout autant normatives (focalisation sur la différenciation pédagogique et l'individualisation) que structurelles (organisation même de la formation). Pour Potvin et ses collaborateurs (2018), les questions liées à la diversité culturelle peuvent être absentes des cours obligatoires, et n'apparaître que dans les cours optionnels (le tronc commun, par exemple) ou chez quelques formateurs engagés. L'étude d'Azaoui et al., (2019) montre la difficulté pour les formateurs de certains Inspé à mobiliser la notion d'interculturalité par manque de connaissances et de formation. Ces derniers peuvent se sentir démunis face aux implicites entourant la notion de diversité culturelle (Potvin et al., 2018). Pour Lemoine (2018) :

... les contenus interculturels prescrits dans les textes officiels, particulièrement en France, en tant que contenus à enseigner, puis enseignés en classe sont formulés sous forme de connaissances, présentées en tant qu'objets (figés) Ces contenus prescrits, aussi figés et stéréotypés soient-ils, pourraient être intégrés dans une éducation à et par l'interculturel, afin de mettre à distance le risque de stigmatisation. (p. 87)

Dans la perspective d'une éducation à et par l'interculturel, cette auteure (Lemoine, 2018) propose de réfléchir à des pratiques à visée interculturelle plutôt qu'à des modèles de pratiques non opératoires. Elle invite, avec d'autres chercheurs comme Abdallah-Preteuille (2008) ou Dervin (2010), à renouveler la recherche sur l'interculturel afin de mettre en œuvre l'inter dans le développement des compétences interculturelles. La question des compétences interculturelles n'est pas non plus inédite (Ravez, 2019). Néanmoins, elle constitue une piste nouvelle. La prise en compte des spécificités socioculturelles des publics et du territoire comme une condition pour une relation pédagogique apaisée et une réussite de la transmission des connaissances implique le développement de nouvelles compétences chez les enseignants et les formateurs. Les compétences interculturelles peuvent alors être questionnées et redéfinies en fonction du contexte et des attendus du champ de l'enseignement et de la formation. Dans cette perspective, le paradigme de l'interculturel renouvelé semble être une voie prometteuse pour éviter que le divorce entre l'interculturel et la formation des enseignants ne soit consommé (Clanet, 2002). Pour Dervin (2010), l'interculturel renouvelé nécessite un nouveau regard sur Soi et sur l'Autre et surtout de se détourner de la rationalité. Cet auteur invite à chercher la diversité dans ce qui est présenté comme homogène, au même titre que Lorcerie (2021), et de prendre en compte l'altérité. Lemoine (2018) met en avant la nécessité d'un interculturel dans une approche altéritaire s'appuyant sur le dynamisme et la pluralité de l'individu. Nous rejoignons ces auteurs et imaginons l'Altérité sur un modèle polyphonique que nous pouvons qualifier de « polyculturalité<sup>3</sup> », qui renvoie aux identités plurielles des individus (Maalouf, 1998 ; Lahire, 1998). Ce concept de polyculturalité nous semble efficace pour parler de la diversité et de l'échange qui se produit entre les individus, mais aussi qui se négocie en chacun de nous et en fonction du contexte. Cela peut nous interroger sur le fait que ces identités puissent s'exprimer au sein de l'école, microcosme « protégé » de l'espace social.

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE : DIVERSITÉ DES PUBLICS ET DES FORMATIONS

Dans cette partie, nous exposons le contexte de la recherche comme préalable à la construction méthodologique et les formations faisant l'objet d'auto-socio-analyse (Bourdieu, 2003) comme matériaux de recherche.

### *Enseigner en contexte multiculturel*

La période d'observation se déroule sur six années scolaires, de 2013 à 2019. L'étendue de cette période permet de repérer des changements et des évolutions en termes de contexte et de publics et d'ajuster les enseignements. Néanmoins, cette étude met en évidence une continuité et des récurrences observables dans l'analyse des matériaux récoltés.

Les enseignements, ici objets de recherche, concernent les publics de trois établissements différents et dans plusieurs filières, allant du niveau Bac à Bac+5. Majoritairement, même si cette idée peut être nuancée, les groupes d'étudiants présentent une diversité culturelle importante. Cette observation peut paraître catégorisante ou ethnocentrée. En réalité, elle est utilisée ici car elle relève du discours des acteurs, elle se base donc sur les catégories établies a priori par les acteurs eux-mêmes sur le modèle d'une approche ethnologique. La diversité des publics se manifeste à travers une diversité racontée, voire revendiquée d'une part, des exemples, des discussions récurrentes autour de références et d'appartenances d'autre part. Ce sont donc les publics étudiants eux-mêmes qui se positionnent comme relevant de la « diversité ». Partir des représentations des acteurs protège peut-être le chercheur de présupposés ethnocentrés. Néanmoins, cela n'exclut pas la subjectivité et le possible processus d'auto-assignation identitaire (Hanafi, 2017). Des différences entre les groupes d'étudiants ont aussi été observées, permettant d'appréhender l'impact de cette mixité ethnoculturelle au sein des classes. À ce contexte s'ajoute le fait que les intitulés des enseignements eux-mêmes, utilisant des mots clés tels que « interculturalité », « pratiques religieuses », « laïcité », « discriminations<sup>4</sup> » ont nécessairement influencé les représentations, en mettant la diversité au centre des activités pédagogiques. Ces mots-concepts, chargés de sens et d'histoire(s), en étant posés en amont autant que discutés dans les contenus, placent ces enseignements sur le terrain des « questions socialement vives » (Simonneaux et Legardez, 2011), parfois en contexte de « situations vives<sup>5</sup> » d'enseignement. Outre la question des tensions, très peu présentes, cela impose un questionnement profond sur la neutralité du formateur et la distance demandée, voire imposée aux apprenants dans ces contextes d'enseignement. Le regard sur l'Autre y est conçu comme un objet de réflexion, de formation et de recherche.

### *Enseigner à des publics pluriels*

Si les publics se considèrent eux-mêmes comme relevant de la « diversité » d'un point de vue ethnoculturel, d'autres différences existent. Trois établissements sont concernés par cette recherche, dont le premier est majoritairement représenté

car les étudiants y sont plus nombreux, la durée d'observation plus longue et les enseignements touchant la quasi-totalité des filières. Les publics s'avèrent aussi pluriels en termes d'âge et de statut (voie directe, alternance, etc.). Dans l'établissement 1<sup>6</sup>, les étudiants des groupes ME, ASS, ESS<sup>7</sup>, sont globalement plus âgés que les étudiants des groupes EJE<sup>8</sup>. Au sein des groupes d'étudiants, on retrouve des différences d'âge. Certains étudiants, plus ou moins représentés en fonction des filières, viennent directement du milieu scolaire (voies directes), alors que d'autres ont un parcours professionnel préalable, plus ou moins long. Les étudiants de l'établissement 2<sup>9</sup> présentent aussi des différences en termes de statut et d'âge, mais beaucoup moins importantes. Ils sont dans l'ensemble plus jeunes et beaucoup plus nombreux en voie directe. Enfin les étudiants de l'établissement 3<sup>10</sup>, beaucoup plus jeunes, sont presque tous en voie directe, même si les parcours scolaires diffèrent sensiblement. Les différences d'âge et de statut ne sont pas réellement porteuses de sens. Cependant, elles révèlent une différence plus importante que nous retiendrons également comme déterminante : la proximité ou non avec le terrain professionnel.

#### *Aborder des questions vives en formation*

Tous les enseignements décrits ici se situent sur le terrain de ce que l'on peut considérer comme des questions socialement vives en éducation. Néanmoins, il faut différencier deux types de contextes : des enseignements qui ont pour objectif d'aborder et de discuter des questions socialement vives (interculturalité, pratiques religieuses, laïcité, discriminations, homosexualité, homoparentalité) et ceux qui ont des objectifs pédagogiques liés au dispositif de formation (observation du territoire, ateliers thématiques, méthodologies de recherche). Les frontières entre ces deux types d'enseignements restent néanmoins perméables et les étudiants font par eux-mêmes des rapprochements entre ces questions. Les objectifs pédagogiques ayant toujours été discutés en amont avec les équipes pédagogiques, les questions socialement vives sont perçues comme importantes dans le dispositif de formation, notamment parce qu'elles doivent permettre aux étudiants d'acquérir une posture professionnelle. La durée de la période de formation étant étalée dans le temps, cela implique de considérer les changements en termes de contexte, liés notamment à l'actualité. Sur le terrain notamment, les objectifs pédagogiques ont évolué vers davantage de prévention des processus de radicalisation et une place plus importante accordée à la laïcité (SG-CIPDR, 2016). Les publics, en particulier ceux de l'établissement 1, dont beaucoup sont issus de l'immigration et de quartiers identifiés comme « sensibles », sont particulièrement touchés par les problématiques d'actualité liées à des prescriptions vestimentaires et/ou alimentaires. Cela leur semble parfois relever de catégorisations et de discriminations. Aborder des questions socialement vives, dans ces contextes, implique de donner la parole aux étudiants (et professionnels dans beaucoup de cas), de favoriser les débats et les échanges et parfois de toucher à des sujets ou des situations sensibles. Le vécu familial, culturel, religieux, et leur forte implication émotionnelle ont fait partie du quotidien pédagogique

du formateur et des apprenants. L'objectif devient progressivement d'identifier les leviers d'une ingénierie pédagogique. Celle-ci vise à transformer ces objets émotionnels et polémiques en objets pédagogiques permettant de travailler la posture professionnelle des apprenants et du formateur.

## MÉTHODE DE RECHERCHE

Le contexte nous amène à choisir une approche ethnographique et systémique du terrain et un recueil de données impliquant des interactions et une réciprocité entre tous les acteurs, chercheur inclus (Bensa, 2017).

### *Une approche qualitative*

Notre méthode est une approche qualitative et compréhensive. L'objectif est d'accéder aux discours et aux représentations des acteurs, en considérant les enjeux sociaux et les interactions comme des processus complexes. Dans cette perspective, il est nécessaire d'instaurer une relation de confiance et d'inscrire les observations dans la durée, grâce à « un contact personnel avec les sujets de la recherche » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 15). Dans le cadre des dispositifs de formations analysés, plusieurs types d'interactions sont en jeu. Les premières sont celles qui se construisent, dans la durée et la régularité, avec les étudiants. Certains ont suivi les enseignements sur une année, d'autres sur deux ou trois années en fonction des parcours. Un second type d'interactions se situe au niveau de l'équipe pédagogique, les responsables de la formation, les autres enseignants, d'autant plus que certains enseignements ont lieu en binômes. Ces interactions permettent de considérer, sur plusieurs années et avec des acteurs plus stables, l'intérêt accordé à la diversité culturelle et aux questions vives dans les enseignements. Elles permettent aussi d'observer les mécanismes de collaboration au sein des équipes. Cette recherche constitue une immersion, allant d'une année (établissement 2) à plus de six années (établissement 1 et 3), en établissement, sur le terrain des enseignements et de la formation. L'ethnométhodologie constitue le principal outil d'observation et d'analyse, permettant un fort ancrage sur le terrain (Charest, 1994; Coulon, 1993). Elle est aussi un outil pédagogique permettant de travailler de manière collaborative avec les étudiants, notamment sur deux axes : l'acquisition d'un regard distancié (sur Soi, sur l'Autre), d'une réflexivité et l'acquisition de compétences d'observation et d'analyses concernant les publics et le territoire (dans le cadre professionnel).

### *Le recueil et l'analyse des données*

Le recueil de données relève de deux protocoles complémentaires. Un premier temps de la recherche, préalable à cette étude, est constitué de recherches exploratoires auprès d'une partie des étudiants de l'établissement 1 et 3, et de professionnels en formation continue (des champs professionnels de la santé, du social et de l'éducation). Le travail des situations professionnelles et de questions

liées à la diversité culturelle choisies par les participants a abouti à une co-construction de thématiques récurrentes. Elles se sont avérées transversales dans les différents groupes. La question posée était toujours la suivante : En quoi la diversité culturelle impacte-t-elle vos pratiques professionnelles? Les participants devaient donner des exemples, les raconter au groupe, les analyser. Cette activité a permis progressivement de regrouper les situations professionnelles autour de quatre thématiques :

- les pratiques religieuses, la laïcité;
- la famille, la parentalité;
- les représentations du corps, de la santé, de la maladie, du handicap;
- l'alimentation (cette dernière étant à considérer de manière un peu différente car transversale aux autres thématiques).

Le recueil de données s'est fait dans le cadre d'une activité professionnelle d'enseignant en même temps que dans la construction d'un objet de recherche. Cette situation implique une réflexion sur la place du chercheur sur son terrain. Elle oblige la mise en place d'une ingénierie pédagogique permettant à la fois de répondre aux objectifs institutionnels de l'employeur et aux attentes des apprenants, et de construire l'objet de recherche. Le fil conducteur des enseignements est constitué des quatre thématiques identifiées précédemment<sup>11</sup>.

Au niveau pédagogique, le fil conducteur concerne les objectifs suivants : aborder des questions vives, favoriser une prise de distance par rapport à ses propres appartenances ethnoculturelles, construire une posture professionnelle. Les matériaux récoltés sont de nature différente et proviennent de situations de formation diverses :

- scénarii et supports d'enseignement;
- travaux des étudiants (présentations orales, travaux de groupes, fiches de suivi, évaluations, etc.);
- activités pédagogiques et leur déroulement;
- observation des activités des étudiants;
- accompagnement des étudiants sur le terrain;
- interactions et échanges formels et informels (entre étudiants, étudiants/formateur, équipe pédagogique, établissement);
- les expériences auto-socioanalytiques (Bourdieu, 2003).

Ces matériaux s'inscrivent dans un processus liant terrain – formation – recherche dans lequel le chercheur est directement impliqué. En effet, nous avons effectué une analyse par itération qui consiste en des allers-retours entre le terrain et la recherche (Olivier De Sardan, 2009) et implique fortement la

réflexivité du chercheur (Bensa, 2008). « Aborder des contextes professionnels vécus de l'intérieur ne va pas de soi ; les aborder de façon critique encore moins » (Semblé, 2014, p. 15) et cela nécessite une démarche d'objectivation participante (Bourdieu, 2003).

Les matériaux et la littérature de terrain (travaux d'étudiants, exposés, fiches de suivi, notes) ont été récoltés et analysés (Blanchet, 2012). Ils ont été traités de manière qualitative par une analyse sémantique, afin de saisir les représentations sous-jacentes. Une attention particulière a été portée au vocabulaire et aux exemples apportés par les étudiants. Les présentations orales et les travaux permettent à la fois de préciser le sens et les représentations des acteurs. Dans une activité collaborative, cela engage les étudiants vers une explicitation et une négociation du sens. Les scénarii pédagogiques et les notes de terrain et de suivi des étudiants constituent une autre source importante. Ils s'inscrivent dans une temporalité plus longue puisqu'ils sont communs aux différents groupes d'étudiants. Ils sont aussi des outils de comparaison par le biais de la prise de notes. Ils impliquent une forte réflexivité du chercheur. Enfin, s'ajoute la collaboration avec les équipes pédagogiques et les responsables d'établissements, qui constitue des interactions et des supports. Pour deux établissements, cette collaboration aboutit à l'élaboration de modules de formation communs (1 et 3). Cette étude vise, par l'analyse des matériaux, la mise à l'épreuve des formations et leur ajustement progressif et collaboratif.

Afin de contribuer à la réflexion sur ce que pourrait être une éducation à et par la diversité culturelle, nous testons un dispositif de formation professionnelle à l'interculturel. Les résultats de cette recherche serviront à formuler des propositions pour le développement des compétences appropriées à la diversité culturelle des enseignants et de leurs élèves<sup>12</sup>.

L'enquête ethnographique s'est focalisée sur les activités pédagogiques et les discours des participants. Elle a permis, par une implication directe de l'ensemble des acteurs (participants, chercheur-formateur, équipe pédagogique) et une immersion durable sur le terrain, de constituer les matériaux de recherche.

#### L'EXPÉRIENCE ETHNOGRAPHIQUE : CONSTITUTION DES MATÉRIAUX ET PREMIERS RÉSULTATS

La présentation des résultats bruts constitue une étape dans la démarche ethnographique, entre le recueil des matériaux et leur analyse, qui implique une démarche réflexive à la fois des participants et du chercheur permettant la négociation du sens (Dervin et Jacobsson 2021) et la co-interprétation des résultats.

##### *La diversité des matériaux et les matériaux de la diversité*

Les matériaux récoltés sont pluriels et nous en retiendrons trois principaux constituant notre corpus : les publics apprenants, les équipes pédagogiques et les établissements, l'ingénierie pédagogique.

Les publics

Les publics sont constitués des étudiants de trois établissements, de niveau bac à bac+5, se destinant aux métiers du social, du médicosocial, de l'éducation et de la santé. Dans l'établissement 1, les effectifs sont nombreux : les enseignements concernent en totalité environ 200 étudiants par an et la diversité ethnoculturelle y est forte. Les observations dans le second établissement ont duré une année, la dernière de cette étude, et concerne deux filières semblables à celles de l'établissement 1 (assistants de service social et éducateurs spécialisés). Les groupes y sont moins nombreux, les étudiants globalement plus jeunes et plus souvent en voie directe, ils ont moins d'expérience professionnelle antérieure. Néanmoins, les formations concernées dans les deux établissements incluent des stages et des formations en alternance. Le troisième établissement comprend des étudiants inscrits à l'université de médecine préparant un diplôme de santé. L'observation y a duré six ans, les étudiants y sont plus jeunes et en voie directe. Les enseignements étant placés en première année, les étudiants ont rarement une expérience professionnelle à ce moment-là. La diversité ethnoculturelle y est aussi moins importante.

TABLEAU 1. Synthèse des résultats au niveau des publics apprenants

	Constats	Pistes de réflexion	Leviers pour la formation
Publics	Diversité culturelle forte	Investissement facilité par la mixité ethnoculturelle du groupe	Mixité culturelle et sociale  Lien mixité/ réflexivité
	Attentes/intérêt pour le sujet souvent en lien avec l'expérience professionnelle ou personnelle	Corrélation entre expérience professionnelle et adhésion pédagogique	Lien terrain/ formation  Adossement des formations au terrain
	Dynamique de formation facilitée par le recours aux expériences professionnelles	Participation des étudiants  Ingénierie pédagogique  Lien avec le terrain	Personnes-ressources  Proximité du formateur avec le terrain
	Tensions, sujets sensibles, émotions : gestion du groupe, exploitation possible au niveau pédagogique	Identification des « Questions socialement vives » « Situations vives » et des tensions émotionnelles  Influence du groupe	Capacité du formateur à se décentrer, réflexivité, connaissance du sujet  Adossement à la recherche, mixité

*Les équipes pédagogiques et les établissements.*

Les trois établissements présentent des différences en termes de présence sur le territoire, de contexte pédagogique, d'effectifs et de durée d'observation. Néanmoins, les thématiques et les approches pédagogiques restent constantes de manière à repérer les leviers et les freins à l'adhésion pédagogique et à la progression des compétences. L'établissement 1 est largement impliqué dans la réflexion sur la diversité, la laïcité et les discriminations. Dans l'établissement 2, dans lequel ces thématiques sont moins « centrales », c'est davantage en termes de méthodologie de recherche, dans le cadre des mémoires, que ces enseignements ont été dispensés. Dans le cadre de l'universitarisation, ces deux établissements ont eu à repenser le règlement intérieur de l'école et à développer les compétences de recherche des étudiants. Enfin, dans l'établissement 3, les étudiants sont moins sensibilisés aux thématiques de travail mais l'objectif est de les préparer à les aborder sur le terrain professionnel.

**TABLEAU 2.** *Synthèse des résultats au niveau des équipes pédagogiques et des établissements*

	Constats	Pistes de réflexion	Leviers pour la formation
Équipes pédagogiques et établissements	Évolution de la demande	Lien avec l'actualité, tensions, gestion de conflits	Connaissance du sujet/réflexivité
	Réflexion sur le positionnement institutionnel	Projets d'établissement, mobilisation des équipes, travail collaboratif	Travail collaboratif Adossement aux compétences professionnelles Adossement à la recherche
	Mixité ethnoculturelle des équipes	Connaissance du territoire et des publics, proximité	Approche systémique Alliances éducatives Capacité à se décentrer
	Diversité des approches pédagogiques, flexibilité des contenus	Pédagogies participatives	Interdisciplinarité Innovations pédagogiques

*L'ingénierie pédagogique.*

Le lien recherche-formation est au cœur de cette activité de recherche et implique de procéder par itérations, à la manière des ethnologues, entre les situations d'enseignement et la recherche. Le cadrage méthodologique de départ a



consisté en une co-construction préalable des thématiques de travail et en une identification de quatre thématiques avec des étudiants et des professionnels en formation continue. Si les quatre thématiques sont données au départ, la démarche collaborative concernant la co-construction des situations de travail a perduré. Celle-ci s'est avérée être un levier dans l'adhésion pédagogique et l'implication des étudiants, dans la mesure où elle était complétée par un ancrage dans les expériences personnelles et/ou professionnelles. C'est dans cette perspective que les enseignements se sont adossés à des expériences ethnographiques permettant aux étudiants de développer des compétences d'observation, une compréhension du territoire et une capacité à se décentrer. De plus, cet adossement à une méthodologie de recherche a été aussi une base pour développer les compétences de recherche dans le cadre du mémoire. Ce lien entre formation, recherche et terrain, dans ces enseignements sur la diversité culturelle, a permis de développer la réflexivité des étudiants et de construire des postures professionnelles.

**TABLEAU 3. Synthèse des résultats au niveau de l'ingénierie pédagogique**

	Constats	Pistes de réflexion	Leviers pour la formation
Ingénierie pédagogique	Co-construction des thématiques de travail	Travail en équipe Dialogue Libération de la parole	Pédagogies participatives
	Lien contenus d'enseignement / expérience professionnelle	Implication de l'apprenant dans la démarche la formation  Intelligibilité de l'utilité professionnelle de la formation	Lien formation / terrain  Expérience professionnelle utile à l'assimilation des connaissances
	Investissement des étudiants sur le terrain	Immersion, connaissance du territoire	Approche ethnographique  Ancrage sur le territoire
	Apport de connaissances ciblées	Intelligibilité du lien théorie / pratique	Lien terrain / recherche / formation  Réflexivité

*La diversité des publics*

Les premiers constats concernent l'intérêt pour la thématique de la diversité traitée dans les enseignements et la pluralité ethnoculturelle des publics.

L'implication dans les activités pédagogiques proposées est impactée par les expériences professionnelles et personnelles des étudiants. Ces résultats montent le rôle de la mixité culturelle et de l'ancrage dans l'expérience des étudiants, dans l'adhésion pédagogique. En cela, ils apparaissent comme des facilitateurs de la didactique de la diversité. Certains sujets peuvent créer des situations de tension, des « questions socialement vives » ou des « situations vives », qui ne sont pas directement liées au contenu des enseignements mais davantage à une « situation pédagogique à risque ». La diversité des apprenants et des formateurs, qui se manifeste à plusieurs niveaux, nécessite une réponse plurielle.

#### *Les « personnes ressources »*

Dans ce contexte, deux éléments principaux ont pu être observés : l'importance des « personnes ressources » dans le groupe et la possibilité d'exploiter les situations sensibles comme outils de discussion et in fine comme outils pédagogiques. La personne ressource est un étudiant qui, par son expérience et par le fait qu'elle exprime une appartenance culturelle ou religieuse, est perçue comme « légitime » par les autres étudiants. Elle peut alors devenir un relais, un médiateur entre le formateur et le groupe. Néanmoins, il est nécessaire que le formateur puisse saisir cette médiation, qu'il ne se sente pas « exclu » d'une part et qu'il soit suffisamment informé et/ou formé sur le sujet pour ne pas perdre pied d'autre part. Cela est particulièrement visible lorsque l'on aborde les pratiques religieuses et les préconisations alimentaires.

#### *Les « questions vives » et les « situations vives » en éducatons*

Concernant des questions socialement vives ou des situations vives, les connaissances du formateur sont aussi indispensables à la mise en œuvre d'une pédagogie participative et horizontale laissant la place à un débat collaboratif. Il permet de libérer la parole et de traiter des sujets qui sont éminemment sensibles d'un point de vue émotionnel pour les étudiants et parfois aussi pour le formateur. Tous ces leviers : mixité culturelle, personne-ressource, connaissances et capacité à se décentrer du formateur, tensions et émotions, peuvent devenir des outils pédagogiques. Le formateur ne peut pas maîtriser l'ensemble des savoirs, mais sa capacité à s'adosser aux connaissances, à la recherche et à s'appuyer sur sa propre réflexivité, fait partie des leviers favorisant la réflexivité des étudiants.

### **DISCUSSION : DES PISTES POUR UNE ÉDUCATION À LA DIVERSITÉ CULTURELLE**

Les principaux résultats de cette recherche qui ont été présentés permettent de proposer des pistes pouvant directement influencer la formation des enseignants en termes de développement de compétences et d'ingénierie pédagogique. Dans un premier temps, cette partie se focalise sur deux propositions : intégrer l'éducation interculturelle à la formation des enseignants et mettre la réflexivité au cœur de l'ingénierie pédagogique. Pour terminer, elle propose une réflexion sur les compétences à développer chez les enseignants et les formateurs.

### *L'interculturel : un outil pour la formation des enseignants*

Dans une école qui accueille des publics divers, les approches interculturelles constituent « un outil pour appréhender l'écart social entre la culture de l'école et celle des familles » et « permet[tent] de développer une réflexivité et la mise en œuvre de pédagogies interculturelles » (Bagnies et al., 2022, p. 16). Sanchez-Mazas et al. (2021) soulignent l'importance de rendre les enseignants capables de déterminer les effets de contexte et les dynamiques situationnelles, notamment en contexte scolaire hétérogène. Pour cela, des alliances éducatives / territoire / contexte sont nécessaires. Elles supposent d'identifier les acteurs sociaux impliqués et de bousculer les habitudes professionnelles des enseignants, des équipes pédagogiques, des acteurs de l'éducation et des familles. La perspective inclusive propose l'engagement de l'ensemble des acteurs concernés par le processus éducatif et l'utilisation des ressources présentes sur le territoire (Lucy et al., 2022). En effet, il est nécessaire de prendre en compte l'environnement social et les spécificités socioculturelles pour la mise en place de stratégies de coéducation (Terrien, 2021).

Les résultats ont montré que des approches interculturelles pouvaient aider les étudiants et le formateur à aborder de manière réflexive des questions socialement vives. L'étude de Gay et Laffranchini Ngoenha (2018) montre que les étudiants déplaceraient leurs connaissances de l'éducation interculturelle du champ du savoir vers des domaines communs (avis politiques ou éthiques). Elle montre aussi l'intérêt des étudiants pour des activités provoquant des situations émotives, et invite à accorder plus d'importance à l'apprentissage social ainsi qu'à la dimension affective. Si les émotions peuvent constituer un levier pour l'action pédagogique, cela suppose que le formateur puisse gérer les potentielles tensions (personnes ressources, connaissance du sujet, capacité à se décentrer). L'ancrage sur le terrain, les expériences ethnographiques des étudiants ont facilité leur capacité à se décentrer de leurs propres références socioculturelles et à créer des « zones de compréhension mutuelle ».

### *La réflexivité au cœur de l'ingénierie pédagogique*

L'immersion dans des situations authentiques avec l'Autre (Steinbach, 2012) et soi-même facilite la démarche réflexive de l'étudiant. Mottet et Sanchez-Mazas (2021) soulignent l'intérêt d'accompagner le déplacement de l'attention de l'étudiant de ses références vers la situation éducative. Par le développement d'une flexibilité sociocognitive, cela peut créer la possibilité de modifier cette situation. Dans cette perspective, le relativisme culturel semble être un bon outil pédagogique pour favoriser l'acquisition d'une posture professionnelle réflexive (Schön, 1994). Les expériences ethnographiques ont favorisé l'adhésion pédagogique et l'implication des étudiants. Par ailleurs, elles peuvent développer des compétences importantes pour le métier d'enseignant : faciliter la constitution du lien entre l'école et l'espace social, l'observation du territoire, la connaissance des publics et la construction d'alliances éducatives. L'ancrage sur le terrain permet

de mieux articuler le lien entre théorie et pratique et de rendre plus intelligible l'utilité de la formation. Les étudiants peuvent aussi prendre conscience du curriculum caché de l'école (Ogay et al., 2002) et développer des connaissances réflexives à propos des appartenances réelles ou supposées des publics. Il s'agit d'une distanciation nécessaire relevée dans les recherches actuelles (Mottet et Sanchez-Mazas, 2021). Le savoir présenté par le formateur est utilisé comme une ressource pour problématiser les situations professionnelles vécues sur le terrain (Gay et Laffranchini Ngoenha, 2018).

L'immersion ethnographique, la co-construction des thématiques avec les étudiants et la collaboration avec eux, ont permis un dialogue interculturel et l'expression de points de vue différents mais complémentaires. Si la collaboration avec des personnes-ressources s'est avérée efficace, il faut garder en tête que l'expertise de certaines d'entre elles, qui croient tout savoir et ne rien apprendre de la formation (Gay et Laffranchini Ngoenha, 2018), peut constituer un frein à leur réflexivité.

### *Des compétences pour la formation des enseignants*

Dans le champ de l'éducation à la diversité, cette étude montre la forte relation entre l'adhésion pédagogique des étudiants et leur expérience professionnelle. La co-construction avec les professionnels et les étudiants des thématiques de travail, en amont du projet, met en évidence la perméabilité et la transversalité du champ de l'interculturel (Santerini, 2002). L'impact pédagogique du lien entre la recherche et la formation permet de penser l'amélioration et la « cohérence des formations à la diversité et notamment sur le plan de l'articulation entre la formation initiale et continue » (Mottet et Sanchez-Mazas, 2021, p. 14). L'éducation à l'interculturel permet de développer des compétences essentielles pour les métiers d'enseignant et de formateur, mais également l'acquisition d'une posture professionnelle réflexive. Cependant, elle est conditionnée par la capacité du dispositif (ou de l'étudiant lui-même) à assurer la continuité entre les contenus de la formation et les expériences professionnelles. Une limite, rencontrée dans cette recherche mais plus encore dans le champ de la formation continue, est que le temps professionnel, celui de l'urgence et de la solution, peut rentrer en opposition avec la perspective réflexive qu'impliquent une éducation à la diversité culturelle et le traitement des questions parfois vives telles que le religieux. En effet, « il ne s'agit pas de former à l'interculturel, ni de s'engager dans des formations spécifiques [...]. La compréhension d'autrui exige un travail sur soi [...] en vue de passer du stade descriptif à la compréhension des processus » (Abdallah-Preteuille, 2010, p. 14). Même si la demande existe car elle semble répondre à l'urgence des situations de crise et simplifie les réponses, il faut néanmoins sortir du cadre des recettes toutes faites dont le risque est de laisser les enseignants démunis face à la complexité des situations en jeu (Mottet et Sanchez-Mazas, 2021). L'éducation à la diversité n'est pas confortable car elle implique d'abord « d'acquérir les compétences et les savoir-faire permettant d'apprendre à regarder » (Dervin, 2010, p. 36).

Cette recherche fournit des pistes dans le cadre de la formation des enseignants et des formateurs. Les objectifs sont de sécuriser la professionnalisation des enseignants sur le terrain des questions socialement vives en éducation et d'apaiser des situations, parfois vives en contexte d'enseignement, qui peuvent générer des refoulements didactiques (Millon Fauré, 2022).

Les compétences qui se sont avérées être des leviers dans cette recherche et dans le cadre de l'éducation à la diversité sont les suivantes (Lucy, 2023) :

- acquérir la capacité à se décentrer, tant pour le formateur que pour les apprenants;
- développer des connaissances générales, notamment concernant les questions sensibles telles que le religieux, la laïcité, sans pour autant tomber dans le piège d'une vision figée des cultures et des identités;
- identifier et collaborer avec les personnes-ressources dans le groupe, de manière à favoriser l'apaisement des situations vives;
- pouvoir s'adosser aux compétences professionnelles (du formateur et/ou des étudiants) et à la recherche, en particulier à des recherches collaboratives avec les étudiants, ce qui implique aussi les compétences de chercheur de l'enseignant-formateur.

#### **CONCLUSION : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR COMME ACTEUR DE CETTE RÉFLEXION**

De l'issue de cette recherche, il résulte que la diversité des apprenants, ainsi que celle des formateurs, se manifeste à plusieurs niveaux (expériences personnelles et professionnelles liées à la diversité culturelle, parcours scolaire et professionnel, âge), et nécessitent une réponse polyphonique qui se traduit par une approche plurielle de la didactique de l'éducation interculturelle.

Cet article rend compte d'une recherche de terrain dans laquelle le chercheur est plongé dans l'interaction. La dialectique complexe entre les urgences du terrain et la temporalité du processus d'apprentissage et de l'acquisition des compétences fait émerger des pistes concrètes pour la formation des enseignants. Expérimentées sur le terrain, les pédagogies présentées sont innovantes en ce qu'elles utilisent les questions socialement vives comme des outils pédagogiques et priorisent la démarche participative. Le terrain sensible de la diversité culturelle implique une réelle réflexion sur soi et sur l'autre. L'ethnologie est une ressource pour les sciences de l'éducation par les apports de son lent cheminement dans la réflexion sur l'Autre, et car elle « relativise la différence existante en ce soi et cet autre » (Segalen, 1989, p. 19). L'approche ethnologique de la diversité culturelle, par son fort ancrage sur le terrain et son analyse systémique, est aussi un outil de formation qui semble favoriser l'adhésion pédagogique des étudiants, le développement de compétences et l'acquisition d'une posture professionnelle

réflexive. Par ailleurs, cette étude confirme l'importance de la prise en compte de la diversité culturelle dans la construction de l'école inclusive (Thomazet, 2008). Enfin, la diversité culturelle, enjeu de formation, s'avère transversale aux missions de l'enseignement supérieur et de la recherche (Legifrance, 2013). Pour ces dernières, elle représente un enjeu scientifique, politique et éthique. Cet article nous a permis de tester un dispositif de formation à l'interculturel dans l'enseignement supérieur, et nous souhaitons modestement qu'il contribuera à la réflexion et aux pratiques des formateurs et des chercheurs.

## NOTES

1. Nous choisissons l'expression « diversité culturelle » pour la pluralité qu'elle sous-tend (Sarrazy, 2011) et les ressources pluridisciplinaires sur lesquelles elle s'appuie (Belkaïd, 2002).
2. La chute de la mixité sociale dans les quartiers, l'augmentation de formes de socialisations communautaires dans certaines écoles et le délaissement des redoublements et des classes de niveaux génèrent des groupes d'élèves ayant une proximité en termes d'âge, de niveau scolaire et d'appartenance socioculturelle. Cela génère a priori plutôt une forme d'homogénéisation des publics scolaires.
3. Les recherches de Lucy (2023) explorent la notion de polyculturalité, faisant écho au concept d'identités plurielles, qui pourrait rendre compte d'une polyphonie culturelle (improvisations, créations, négociations) et ajouter une dimension aux approches multiculturelles, pluriculturelles et interculturelles.
4. Quelques intitulés des enseignements : « Interculturalité et travail social », « Approche ethnographique », « pratiques religieuses et laïcité », « Alimentations et religions », « Discriminations, stéréotypes, catégorisations », etc.
5. Les situations vives peuvent se distinguer des questions vives dans le sens où elles sont impliquées par le contexte d'enseignement ou les publics et non par les contenus.
6. Établissement de formation aux métiers du travail social, région parisienne
7. Moniteur-éducateur, Assistant de service social, Éducateur spécialisé, Éducateur jeunes enfants
8. Éducateur jeunes enfants
9. Établissement de formation, recherche et intervention sociale, région Provence-Alpes-Côte d'Azur
10. Faculté de médecine, région Provence-Alpes- Côte d'Azur
11. D'autres matériaux se sont ajoutés à cette recherche, visant plus spécifiquement la formation continue, l'internationalisation de l'université et la formation des enseignants. Nous aborderons uniquement les enseignements en formation initiale.
12. Il ne s'agit pas d'un dispositif de formation figé car nous sommes conscientes qu'il « n'y a pas d'approche uniforme de l'interculturel et, selon la formation reçue par les enseignants ou les formateurs de formateurs, les objectifs et résultats d'une formation à l'interculturel peuvent varier » (Dervin, 2017).

## REFERENCES

- Abdallah-Preteceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. *Année européenne du dialogue interculturel*, 51-57.
- Abdallah-Preteceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, 9, 10-17 <https://doi.org/10.4000/ree.4580>

- Akkari et Radhouane (2019). *Les approches interculturelles en éducation*. Presses Universitaires de Laval.
- Azaoui, B., Auger, N. et Zoïa, G. (2019). L'interculturel, l'arlésienne des Inspé? *Mélanges CRAPEL*, 41, 15-30.
- Baugnies, M., Lucy, M., et Terrien, P. (2022). Interculturalité et recherche participative, concept et outil pour transformer les pratiques enseignantes. *Bildungsforschung*, 1, S. 1-19. <https://www.doi.org/10.25656/01:24728>
- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. Dans P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches* (p.205-222). De Boeck Supérieur.
- Benoit et CHESNAY 2022 <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2022-3-page-3.htm>
- Bensa, A. (2008). *Les politiques de l'enquête*. La Découverte. <https://www.cairn.info/politiques-de-lenquete-9782707156563.htm>
- Bensa, A. (2017). *L'anthropologie coûte que coûte : réflexivités ethnographiques*. Dans : *Anthropologies réflexives : Modes de connaissance et formes d'expérience*. Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.22119>
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie*. Presses universitaires de Rennes.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-58. <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page43.htm>
- Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(20), 741-756 <https://doi.org/10.7202/031765ar>
- Clanet, C. (2002). L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation. Dans P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 223-242). De Boeck Supérieur.
- Cortier, C. et Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères*, 38, 63-80.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.coulo.1993.01>
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, 9, 32-41.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Éditions des archives contemporaines.
- Dervin, F., et Jacobsson, A. (2021). Interculturaliser l'interculturel. L'Harmattan.
- Gay, D. et Laffranchini, M. (2018). Comment enseigner l'interculturel? Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 23, 177-193.
- Gouaïch, K (2018). *Les pratiques langagières d'élèves allogottes nés en France. Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. [Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université].
- Hanafi, R. (2017). Sœurs en islam : des étudiantes pratiquantes en « résistance ». *Ethnologie française*, 47, 673-682. <https://doi.org/10.3917/ethn.174.0673>
- Kerzil, J. et Sternadel, D. (2018). Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France : des prescriptions officielles aux maquettes de formation. *Éducation et francophonie*, 46(2), 51-72. <https://doi.org/10.7202/1055561ar>
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Leclercq, J.M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Legifrance. (2013, 24 juillet). Code de l'éducation - Art. L123-3, 213. [https://www.legifrancegouvfr/codes/section\\_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA00000095794/#LEGISCTA000006095794](https://www.legifrancegouvfr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA00000095794/#LEGISCTA000006095794)
- Lemoine, V. (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Association REDLCT « Recherches en didactiques »*, 25, 77-92.

- Lorcerie, F. (2021). *Éducation et diversité. Les Fondamentaux de l'action*. Presses universitaires de Rennes.
- Lucy, M. (2023). *Diversité culturelle : des compétences réflexives pour une formation des enseignants «adossée à la recherche»*. [Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université].
- Lucy, M., Baugnies, M. Terrien, P., (2022, sous presse). *Les sphères éducatives formelles et non formelles : questions de relations et d'interactions*. Actes du Colloque international de Rabat, Université de Rabat.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset.
- Ministère de l'éducation nationale. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013). *Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports*. [https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)
- Mottet, G. et Sanchez-Mazas, M (2021). La formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'interculturel : discontinuités et injonctions paradoxales. *Formation et profession*, 1 <https://www.doi.org/10.18162/fp.2021.576>
- Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P.-R., et Changkakotti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école : Les apports de la psychologie interculturelle. *VEI Enjeux*, 129.
- Olivier De Sardan, J.-P. (2009). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Paillé P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Pelletier, L., Allenbach, M. et St-Vincent, L. (2022). Présentation du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 5-9. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0005>
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30–50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>
- PISA (2018). Résultats du PISA 2018. Résumés vol. I, II, III. [https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20\\_Resume%C3%A9s\\_I-II-III.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resume%C3%A9s_I-II-III.pdf)
- Ravez, C. (2019). L'interculturel à l'école : quels cadres de référence? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 129. ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=129&lang=fr>
- Roubaud et Gouaïch (2023, sous presse). Une nouvelle exploitation de la biographie langagière en vue d'éclairer les compétences linguistiques des élèves plurilingues. *Repères*, 67.
- Santerini, M. (2002). La formation des enseignants à l'interculturel : modèles et pratiques, *Carrefours de l'éducation*, 2(14), 96-105.
- Sarrazy, B. (2011). De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves : un glissement de sens à surveiller. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 65-81.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir cache dans l'agir professionnel*. Ed. Logiques.
- Segalen, M. (1989). *L'Autre et le semblable : Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines*. CNRS Éditions.
- Semmel, N. (2014). De la réification à l'autonomie, les difficultés à penser sociologiquement le travail collectif des enseignants. *Questions vives*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1525>
- Simonneaux, L. et Legardez, A. (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives : Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. Dans : A. Legardez (dir.). *Développement durable et autres questions d'actualité : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 15-29). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0015>



SG-CIPDR. (2016). *Plan d'action contre la radicalisation et le terrorisme, dossier de presse de 2016*. <https://www.cipdr.gouv.fr/wp-content/uploads/2018/01/Plan-daction-contre-la-radicalisation-et-le-terrorisme-9-mai-2016.pdf>

Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153–170. <https://doi.org/10.7202/1013121ar>

Terrien, P. (2021). Modéliser des dispositifs de formation innovants? Deux exemples à l'étude. Dans M. Lebrun (dir.) *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant*, Presses universitaires de Namur.

Tévérini, R., Buznic-Bourgeacq, P. et Carnus, M. (2022). Faire ensemble : une étude de cas autour de la relation enseignant/AESH/élève accompagné en didactique clinique. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 159-173. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0159>

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

Vygotski, L.-S. (1997/1935). *Pensée et langage*. La dispute.

MARIE LUCY est chercheuse postdoctorale en sciences de l'éducation et de la formation à Aix-Marseille Université, associée à l'UR ADEF 4671 et à l'UMR URMIS (CNRS 8245 - IRD 205). Ses travaux portent sur les interactions entre les contextes interculturels et les postures professionnelles et institutionnelles. Elle s'intéresse au développement des compétences à et par l'interculturel, aux thématiques de la citoyenneté et de la laïcité, aux questions socialement vives en éducation. [marie.lucy@univ-amu.fr](mailto:marie.lucy@univ-amu.fr)

KARIMA GOUAÏCH est enseignante-chercheuse à l'INSPE-Université d'Aix-Marseille. Membre de l'UR ADEF 4671, elle s'intéresse au plurilinguisme des enfants, des adolescents et des adultes en relation avec l'enseignement et l'appropriation du français et des langues vivantes étrangères. [karima.gouaich@univ-amu.fr](mailto:karima.gouaich@univ-amu.fr)

MARIE LUCY is a postdoctoral researcher in Education and Training Sciences at Aix-Marseille Université, associated with the UR ADEF 4671 and the UMR URMIS (CNRS 8245 – IRD 205). Her work focuses on the interactions between intercultural contexts and professional and institutional postures. She is interested in the development of intercultural skills, the themes of citizenship and secularism, and socially sensitive issues in education. [marie.lucy@univ-amu.fr](mailto:marie.lucy@univ-amu.fr)

KARIMA GOUAÏCH is a teacher-researcher at the INSPE-Université d'Aix-Marseille. Member of the UR ADEF 4671, she is interested in the plurilingualism of children, adolescents, and adults in relation to the teaching and appropriation of French and modern foreign languages. [karima.gouaich@univ-amu.fr](mailto:karima.gouaich@univ-amu.fr)